

**La competencia cultural en la formación en traducción chino-español:
análisis desde una perspectiva curricular, docente y profesional**

Lourdes Gay-Punzano

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals

**La competencia cultural en la formación en
traducción chino-español:
análisis desde una perspectiva curricular, docente y
profesional**

Lourdes Gay-Punzano

Dirección: Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira-Esteva

Junio 2025

RESUMEN

Esta tesis doctoral examina la formación universitaria en traducción chino-español en España desde la perspectiva de la competencia cultural. Partiendo de la creciente atención pedagógica hacia la integración de esta competencia en los programas de formación en traducción, la investigación se plantea como objetivo general describir la situación curricular, las perspectivas del profesorado y las experiencias de profesionales de la traducción chino-español en relación con la competencia cultural, con el fin de identificar posibles áreas de mejora en la formación en el contexto español.

Para ello, se definen cuatro objetivos específicos: identificar y describir la oferta formativa universitaria en traducción chino-español en España, conocer las percepciones del profesorado sobre la competencia cultural y sus prácticas docentes para su desarrollo, averiguar las percepciones y experiencias de profesionales de la traducción chino-español en torno a esta competencia y su aplicación profesional y, por último, detectar perspectivas de mejora para la formación universitaria a partir de las opiniones de ambos colectivos.

La metodología combina un análisis documental de las titulaciones oficiales de grado y máster en traducción chino-español, en el que se han analizado 18 titulaciones, con la administración de encuestas dirigidas a profesorado universitario y a profesionales del sector, contando con la participación de 45 docentes y 51 personas con experiencia en traducción chino-español. Tras la triangulación de los modelos de competencia cultural, las propuestas didácticas y los estudios empíricos revisados en la bibliografía con los datos obtenidos en las diferentes fases de la investigación, la tesis concluye con recomendaciones vinculadas al ámbito universitario que podrían contribuir a un mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado.

Palabras clave: *competencia cultural, traducción chino-español, didáctica de la traducción, análisis curricular, encuesta*

RESUM

Aquesta tesi doctoral analitza la formació universitària en traducció xinès-castellà a Espanya des de la perspectiva de la competència cultural. Davant l'interès creixent per integrar aquesta competència en els programes de formació en traducció, la recerca té com a objectiu principal descriure la situació curricular, les opinions del professorat i les experiències de professionals de la traducció xinès-castellà en relació amb la competència cultural, amb la finalitat d'identificar possibles millores en la formació dins el context espanyol.

Per aconseguir-ho, es defineixen quatre objectius específics: identificar i descriure l'oferta formativa universitària en traducció xinès-castellà a Espanya; explorar les percepcions del professorat sobre la competència cultural i les seves pràctiques d'ensenyament per fomentar-la; explorar les opinions i experiències de professionals de la traducció xinès-castellà sobre aquesta competència i la seva aplicació en la feina; i finalment, identificar possibles vies de millora en la formació universitària segons la visió dels dos col·lectius.

La metodologia combina una anàlisi documental de 18 titulacions oficials de grau i màster en traducció xinès-castellà amb enquestes adreçades a professorat universitari i a professionals del sector, amb la participació de 45 docents i 51 professionals de la traducció. Després de contrastar els models de competència cultural, les propostes didàctiques i els estudis empírics revisats amb les dades recollides en la recerca, la tesi conclou amb recomanacions relacionades amb l'àmbit universitari que poden ajudar a millorar el desenvolupament de la competència cultural de l'estudiantat.

Paraules clau: competència cultural, traducció xinès-castellà, didàctica de la traducció, anàlisi curricular, enquesta

ABSTRACT

This doctoral thesis examines university-level training in Chinese-Spanish translation in Spain from the perspective of cultural competence. Building on the growing pedagogical emphasis on integrating this competence into translation training programmes, the research aims to provide a comprehensive description of the curricular situation, teaching staff perspectives, and professional experiences related to cultural competence in Chinese-Spanish translation, with the goal of identifying potential areas for improvement within the Spanish educational context. To this end, four specific objectives are established: to identify and describe the university-level training provision in Chinese-Spanish translation in Spain; to explore teaching staff perceptions of cultural competence and their teaching practices aimed at its development; to investigate the perceptions and experiences of professional Chinese-Spanish translators regarding this competence and its application in their work; and, finally, to detect opportunities for enhancing university training based on the views of both groups.

The methodology combines a documentary analysis of official undergraduate and master's degree programmes in Chinese-Spanish translation, covering 18 programmes, with surveys administered to university teaching staff and industry professionals, involving 45 educators and 51 experienced translators. After triangulating cultural competence models, didactic proposals, and empirical studies reviewed with the data collected during the different research phases, the thesis concludes with recommendations related to the university context that could contribute to the improved development of students' cultural competence.

Keywords: cultural competence, Chinese-Spanish translation, translation pedagogy, curricular analysis, survey

ÍNDICE

RESUMEN	ii
ÍNDICE DE TABLAS	xiv
CAPÍTULO I. Introducción	1
1. Motivación.....	2
2. Objetivos y preguntas de investigación	2
3. Estructura de la tesis doctoral.....	4
CAPÍTULO II. Estado de la cuestión y marco conceptual	6
1. La formación en traducción chino-español en España	7
1.1. Marco legislativo	7
1.2. Antecedentes	8
1.2.1. Formación sobre Asia Oriental.....	8
1.2.2. Formación sobre lengua china	9
1.2.3. Formación en traducción chino-español.....	10
2. Competencia cultural e intercultural en traducción	11
2.1. Propuestas de conceptualización	13
2.1.1. Witte: competencia (bi)cultural de quien traduce	13
2.1.2. Bahumaid: competencia cultural en traducción.....	16
2.1.3. Yarosh: competencia intercultural de quien traduce	17
2.1.4. Angelone: competencia comunicativa intercultural en traducción ..	18
2.1.5. Olalla-Soler: competencia cultural de quien traduce	20
2.2. Investigaciones empíricas	22
2.2.1. Leppihalme: identificación y traducción de alusiones culturales	22
2.2.2. Olk: desempeño en la traducción de referencias culturales	23
2.2.3. González Davies y Scott-Tennent: evaluación del impacto de una unidad didáctica centrada en referencias culturales.....	23
2.2.4. Bahumaid: traducción de expresiones culturalmente específicas y conocimiento de procedimientos de traducción.....	25
2.2.5. Gregorio Cano: autopercepciones relacionadas con la adquisición de la competencia cultural.....	26
2.2.6. Proyecto PICT: opinión de estudiantado y profesorado sobre la competencia intercultural y su integración en el currículo	26

2.2.7.	Yarosh: diseño y evaluación de instrumentos para medir la competencia intercultural.....	28
2.2.8.	Angelone: monitorización del proceso traductor	28
2.2.9.	Li: percepción y necesidades formativas del estudiantado	29
2.2.10.	Gutiérrez Bregón: valoración de la competencia intercultural y su integración en el currículo	30
2.2.11.	Olalla-Soler: proceso de adquisición de la competencia cultural	31
2.2.12.	Madkour: impacto del enfoque cultural en la formación.....	32
2.3.	Enfoques sobre la formación en traducción	33
2.3.1.	Witte: enfoque contrastivo	33
2.3.2.	Cómitre Narváez: principios pedagógicos.....	35
2.3.3.	Proyecto PICT: marco curricular	36
2.3.4.	Yarosh: objetivos de desarrollo.....	37
2.3.5.	Koskinen: sociedades superdiversas y empatía	39
2.3.6.	Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo: necesidades pedagógicas, aprendizaje no formal e informal y aprendizaje continuo	39
2.4.	Fases de desarrollo y nivelación	40
2.4.1.	Witte: fases de desarrollo de la competencia bicultural	40
2.4.2.	Proyecto PICT: niveles de desempeño asociados a subdimensiones	41
2.4.3.	Cnyrim: etapas de desarrollo.....	43
2.4.4.	Yarosh: niveles de desempeño asociados a objetivos de aprendizaje	43
2.4.5.	Olalla-Soler: diferencias en el ritmo de adquisición de las subcompetencias	44
2.5.	Propuestas didácticas: proyectos, tareas, materiales y evaluación.....	45
2.5.1.	González Davies y Scott-Tennent: unidad didáctica sobre la traducción de referencias culturales	45
2.5.2.	Proyecto PICT: materiales y tareas de evaluación sobre competencia intercultural para posgrado	46
2.5.3.	Yarosh y Muies: enfoque cognitivo	46
2.5.4.	Cnyrim: proyectos auténticos.....	47
2.5.5.	Yarosh: unidad didáctica y enunciados de sensibilización.....	48
2.5.6.	Hurtado Albir y Olalla-Soler: instrumentos y tareas evaluadoras.....	51
2.5.7.	Eyckmans: método de calibración de ítems dicotómicos	53
2.6.	Recapitulación.....	54

3.	Enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en la formación en traducción	56
3.1.	Finalidad de la especificidad formativa.....	57
3.2.	Evolución y denominación terminológica.....	58
3.3.	Contextos y lenguas presentes en la producción científica y didáctica	59
3.4.	Aproximaciones metodológicas	62
3.5.	Posturas críticas	63
3.6.	Relevancia del componente cultural en la formación.....	63
4.	Vacío investigador sobre la formación en traducción chino-español.....	69
	CAPÍTULO III. Marco metodológico.....	71
1.	El análisis documental.....	72
2.	La encuesta	75
2.1.	Universo poblacional y muestreo	78
2.1.1.	Muestreo de profesorado	79
2.1.2.	Muestreo de profesionales de la traducción	81
2.2.	Instrumentos de recogida de datos	83
2.2.1.	Diseño del cuestionario destinado a profesorado	83
1)	Juicio experto	83
2)	Prueba piloto	84
3)	Versión final del cuestionario para profesorado.....	86
2.2.2.	Diseño del cuestionario destinado a profesionales de la traducción	86
1)	Juicio experto	86
2)	Prueba piloto	87
3)	Versión final del cuestionario para profesionales de la traducción.....	89
2.2.3.	Caracterización de los ítems y de los datos recogidos	89
2.3.	Criterios de rigor y calidad.....	91
2.3.1.	Fiabilidad y validez	91
2.3.2.	Credibilidad, transferibilidad y dependencia	93
2.4.	Administración del cuestionario.....	94
2.4.1.	Profesorado	94
2.4.2.	Profesionales de la traducción	95
2.5.	Especificaciones sobre el análisis estadístico	96
2.6.	Cuestiones éticas.....	98

2.6.1.	Comité de ética	98
2.6.2.	Datos personales	98
2.6.3.	Consentimiento informado.....	99
2.6.4.	Tratamiento de los datos.....	100
CAPÍTULO IV. La formación en traducción chino-español en el sistema universitario público español.....		101
1.	Universidades y distribución geográfica	103
2.	Ciclos de enseñanza.....	103
3.	Ámbitos de conocimiento.....	104
4.	Acceso: requisitos y criterios de admisión	106
4.1.	Grados	106
4.2.	Másteres	108
4.2.1.	Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca).....	108
4.2.2.	Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada).....	109
4.2.3.	Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)	109
4.2.4.	Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)	109
4.2.5.	Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra).....	110
4.2.6.	Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona).....	111
4.2.7.	Resumen de los requisitos de admisión de los estudios de máster	111
5.	Especializaciones y planes de estudio.....	112
5.1.	Grados	112
5.1.1.	Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)...	112
5.1.2.	Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)	114
5.1.3.	Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona).....	115
5.1.4.	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada).....	116

En esta titulación son tres las opciones de estudiar lengua china: como lengua maior, lengua minor o tercera lengua extranjera. Además, se ofertan dos menciones relacionadas con el chino:	116
5.1.5. Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)	117
5.1.6. Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)	118
5.1.7. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)	119
5.1.8. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)	120
5.1.9. Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante) ..	120
5.1.10. Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada) ..	121
5.1.11. Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)	122
5.1.12. Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València) ..	123
5.1.13. Resumen de las especializaciones relacionadas con la lengua china en los estudios de grado	123
5.2. Másteres	124
5.2.1. Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)	124
5.2.2. Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada) ..	125
5.2.3. Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)	125
5.2.4. Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)	126
5.2.5. Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)	126
5.2.6. Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)	127
5.2.7. Resumen de las especializaciones relacionadas con la lengua china en los estudios de máster	127
6. Asignaturas específicas de formación cultural	128
6.1. Grados	129
6.1.1. Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca) ..	129

6.1.2.	Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)	130
6.1.3.	Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona).....	131
6.1.4.	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)132	
6.1.5.	Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) 132	
6.1.6.	Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)	133
6.1.7.	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid).....	133
6.1.8.	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València) 133	
6.1.9.	Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)..	134
6.1.10.	Grados sin formación cultural general o específica de la sinofonía	134
6.1.11.	Resumen de las asignaturas relacionadas con la cultura en los estudios de grado	134
6.2.	Másteres	136
6.2.1.	Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca).....	136
6.2.2.	Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)136	
6.2.3.	Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra).....	137
6.2.4.	Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona).....	137
6.2.5.	Másteres sin formación cultural general o específica de la sinofonía 138	
6.2.6.	Resumen de las asignaturas relacionadas con la cultura en los estudios de máster	138
7.	Recapitulación	138
CAPÍTULO V. Perspectivas del profesorado y práctica docente: resultados de la encuesta		144
1.	Perfil sociodemográfico de las personas participantes	145
1.1.	Lengua materna.....	145

1.2.	Formación universitaria.....	145
1.3.	Experiencia profesional en territorios sinohablantes	146
1.4.	Experiencia profesional en traducción e interpretación de chino.....	146
1.5.	Vinculación laboral y experiencia docente universitaria	147
1.6.	Formación para la docencia.....	148
1.7.	Contexto universitario	148
1.7.1.	Ciclos de enseñanza y titulaciones	148
1.7.2.	Materias	149
2.	Opinión sobre el desarrollo de la competencia cultural.....	150
3.	Práctica docente relacionada con aspectos culturales.....	152
3.1.	Contenidos.....	153
3.2.	Metodologías	154
3.3.	Materiales	155
3.3.1.	Tipos de materiales	155
3.3.2.	Reflexiones en torno a los materiales existentes	158
3.4.	Evaluación.....	158
3.4.1.	Finalidad de la evaluación.....	159
3.4.2.	Tareas evaluadoras	160
3.4.3.	Instrumentos de evaluación.....	160
3.5.	Modificaciones en función del contexto docente.....	161
3.5.1.	Según el nivel educativo.....	161
3.5.2.	Según la titulación.....	162
3.5.3.	Según la materia	162
3.5.4.	Otros comentarios.....	163
4.	Perspectivas de mejora formativa en cuanto a aspectos culturales.....	163
4.1.	Distribución de contenidos culturales.....	164
4.2.	Potenciación de la formación específica	164
4.3.	Tareas de evaluación idóneas.....	164
4.4.	Necesidades formativas del profesorado.....	166
5.	Otras aportaciones.....	167
6.	Recapitulación	167

CAPÍTULO VI. Perspectivas y prácticas de profesionales de la traducción: resultados de la encuesta.....	170
1. Perfil sociodemográfico de las personas participantes	171
1.1. Lengua materna.....	171
1.2. Formación universitaria.....	171
1.3. Experiencia en territorios sinohablantes	172
1.3.1. Formativa.....	172
1.3.2. Profesional	173
1.4. Experiencia profesional en traducción e interpretación de chino.....	173
1.4.1. Especialidad	173
1.4.2. Años de trayectoria.....	174
1.4.3. Direccionalidad	174
1.4.4. Otras lenguas de trabajo	174
1.4.5. Situación laboral actual.....	174
2. Opinión sobre la competencia cultural y su desarrollo	175
2.1. Conceptualización de la competencia cultural en traducción	175
2.2. Desarrollo de la competencia cultural en traducción	176
3. Práctica profesional relacionada con aspectos culturales.....	178
3.1. Cuestiones de índole cultural	178
3.2. Suficiencia de los conocimientos adquiridos y estrategias de apoyo externo	182
3.2.1. Consulta a personas	183
3.2.2. Consulta en recursos de documentación y tecnológicos.....	184
4. Perspectivas sobre la formación universitaria en cuanto a aspectos culturales	186
4.1. Experiencia formativa propia.....	186
4.2. Currículo universitario	188
4.3. Temática de los contenidos.....	190
4.4. Propuesta de actividades	191
5. Otras aportaciones.....	193
5.1. Enfoque integrador en la adquisición de la competencia cultural.....	193
5.2. Posiciones críticas en torno a la formación universitaria	195
5.3. Otros comentarios	196
6. Recapitulación	196

CAPÍTULO VII. Conclusiones	200
1. Consecución de los objetivos	201
2. Implicaciones para la docencia	218
3. Limitaciones de la investigación.....	219
4. Futuras líneas de investigación.....	221
BIBLIOGRAFÍA.....	223
ANEXOS	239
Anexo 1: Hoja de revisión	240
Anexo 2: Cuestionario para profesorado (v1).....	242
Anexo 3: Cuestionario para profesorado (v2).....	258
Anexo 4: Cuestionario para profesorado (v3).....	275
Anexo 5: Cuestionario para profesionales (v1)	292
Anexo 6: Cuestionario para profesionales (v2)	305
Anexo 7: Cuestionario para profesionales (v3)	318
Anexo 8: Caracterización de los cuestionarios	332
Agradecimientos.....	346

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II. 1. Componentes y objetivos de desarrollo de la competencia intercultural (adaptada de Yarosh, 2012: 72-114).....	38
Tabla II. 2. Niveles de desempeño de la dimensión textual (adaptada de PICT, 2012b)	42
Tabla II. 3. Niveles de desempeño asociados a objetivos de aprendizaje (adaptada de Yarosh, 2015: 167-171).....	44
Tabla II. 4. Unidad didáctica sobre la traducción de referencias culturales (elaboración propia a partir de González Davies y Scott-Tennent, 2005: 170-174).....	46
Tabla II. 5. Unidad didáctica (adaptada de Yarosh, 2015: 173-174)	50
Tabla II. 6. Enunciados de sensibilización (adaptada de Yarosh, 2015: 172-173).....	51
Tabla II. 7. Tareas, instrumentos y aspectos evaluables (adaptada de Hurtado Albir y Olalla-Soler, 2016: 21).....	53
Tabla II. 8. Resumen de las aportaciones sobre la enseñanza de lenguas en traducción por orden cronológico (elaboración propia).....	69
Tabla III. 1. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesorado tras el juicio experto	84
Tabla III. 2. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesorado tras la prueba piloto.....	85
Tabla III. 3. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesionales de la traducción tras el juicio experto.....	87
Tabla III. 4. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesionales de la traducción tras la prueba piloto	88
Tabla IV. 1. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español.....	103
Tabla IV. 2. Comunidades autónomas con titulaciones de formación en traducción chino-español.....	103
Tabla IV. 3. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español según el ciclo de enseñanza	104
Tabla IV. 4. Ámbitos de conocimiento en los que se encuadran las titulaciones de formación en traducción chino-español	105
Tabla IV. 5. Ámbitos de conocimiento en los que se encuadran las titulaciones de formación en traducción chino-español según el ciclo de enseñanza.....	105
Tabla IV. 6. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español según el ámbito de conocimiento	106
Tabla IV. 7. Notas de corte de las titulaciones de formación en traducción chino-español.....	107
Tabla IV. 8. Requisitos de admisión a los másteres universitarios con perfil profesional en traducción chino-español.....	111
Tabla IV. 9. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca): primera lengua asiática.....	113

Tabla IV. 10. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca): segunda lengua asiática.....	114
Tabla IV. 11. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid): primera lengua.....	114
Tabla IV. 12. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid): segunda lengua	115
Tabla IV. 13. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)	115
Tabla IV. 14. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): maior.....	116
Tabla IV. 15. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): minor	117
Tabla IV. 16. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): tercera lengua extranjera.....	117
Tabla IV. 17. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria): segunda lengua.....	118
Tabla IV. 18. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria): tercera lengua	118
Tabla IV. 19. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid).....	118
Tabla IV. 20. Itinerarios relacionados con el chino del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid).....	119
Tabla IV. 21. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid).....	119
Tabla IV. 22. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València): minor	120
Tabla IV. 23. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante): lengua D	121
Tabla IV. 24. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada): lengua C	122
Tabla IV. 25. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona).....	122
Tabla IV. 26. Asignaturas de lengua china del Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València).....	123
Tabla IV. 27. Especializaciones ofrecidas en las titulaciones de formación en traducción chino-español: grados	124
Tabla IV. 28. Asignaturas de lengua china y traducción del Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)	125
Tabla IV. 29. Asignaturas de lengua china y traducción del Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)	125

Tabla IV. 30. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)	126
Tabla IV. 31. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)	126
Tabla IV. 32. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)	127
Tabla IV. 33. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)	127
Tabla IV. 34. Especializaciones ofrecidas en las titulaciones de formación en traducción chino-español: másteres	128
Tabla IV. 35. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)	129
Tabla IV. 36. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)	130
Tabla IV. 37. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)	131
Tabla IV. 38. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)	132
Tabla IV. 39. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)	132
Tabla IV. 40. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)	133
Tabla IV. 41. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)	133
Tabla IV. 42. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)	133
Tabla IV. 43. Asignaturas sobre cultura del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)	134
Tabla IV. 44. Temáticas y ECTS de las asignaturas sobre cultura en las titulaciones de formación en traducción chino-español: grados	136
Tabla IV. 45. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)	136
Tabla IV. 46. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)	137
Tabla IV. 47. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)	137
Tabla IV. 48. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)	137
Tabla IV. 49. Temáticas y ECTS de las asignaturas sobre cultura en las titulaciones de formación en traducción chino-español: másteres	138

Tabla V. 1 Grados universitarios donde imparte docencia el profesorado participante	149
Tabla V. 2. Másteres universitarios donde imparte docencia el profesorado participante.....	149
Tabla V. 3. Materias impartidas por el profesorado participante	150
Tabla V. 4. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (porcentajes)	152
Tabla V. 5. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (estadísticos descriptivos)	152
Tabla V. 6. Contenidos para desarrollar la competencia cultural incluidos en las materias impartidas.....	153
Tabla V. 7. Metodologías para desarrollar la competencia cultural incluidas en las materias impartidas.....	154
Tabla V. 8. Evaluación de aspectos relacionados con la competencia cultural.....	159
Tabla V. 9. Finalidad de la evaluación de aspectos relacionados con la competencia cultural	159
Tabla V. 10. Tareas para evaluar aspectos relacionados con la competencia cultural	160
Tabla V. 11.Tareas idóneas para evaluar la competencia cultural.....	165
Tabla V. 12. Diferencia entre el uso actual y la percepción de la idoneidad de tareas para evaluar la competencia cultural.....	165
Tabla V. 13. Necesidades formativas del profesorado (estadísticos descriptivos)	166
Tabla V. 14. Necesidades formativas del profesorado (porcentajes)	167
Tabla VI. 1. Opinión de profesionales sobre la conceptualización de la competencia cultural en traducción (porcentajes).....	176
Tabla VI. 2. Opinión de profesionales sobre la conceptualización de la competencia cultural en traducción (estadísticos descriptivos).....	176
Tabla VI. 3. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (porcentajes)	178
Tabla VI. 4. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (estadísticos descriptivos)	178
Tabla VI. 5. Cuestiones de índole cultural mencionadas por profesionales	179
Tabla VI. 6. Personas consultadas por profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes).....	183
Tabla VI. 7. Frecuencia de consulta a personas por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)	183
Tabla VI. 8. Frecuencia de consulta a personas por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (estadísticos descriptivos)	183
Tabla VI. 9. Recursos consultados por profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes).....	184
Tabla VI. 10. Frecuencia de consulta en recursos por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)	185

Tabla VI. 11. Frecuencia de consulta en recursos por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (estadísticos descriptivos)	185
Tabla VI. 12. Opinión sobre la experiencia formativa propia (porcentajes)	187
Tabla VI. 13. Opinión sobre la experiencia formativa propia (estadísticos descriptivos)	187
Tabla VI. 14. Opinión sobre la experiencia formativa propia (porcentajes)	189
Tabla VI. 15. Opinión sobre la experiencia formativa propia (estadísticos descriptivos)	189
Tabla VI. 16. Contenidos para desarrollar la competencia cultural del estudiantado que se consideran imprescindibles por los profesionales	190
Tabla VI. 17. Propuesta de actividades para la mejora de la competencia cultural	191

CAPÍTULO I

Introducción

1. Motivación

Desde la irrupción de las teorías funcionalistas de la traducción (Reiss y Vermeer, 2014; Nord, 1997) y el giro cultural en los estudios de traducción (Bassnett y Lefevere, 1990), la traducción ha dejado de entenderse como un mero proceso lingüístico para concebirse como un fenómeno de comunicación intercultural. Actualmente se reconoce que traducir implica transferir no solo significados lingüísticos, sino también referencias culturales, valores, ideologías y visiones del mundo propias de cada sociedad (Hatim y Mason, 1995; Toury, 1995; House, 2009).

De hecho, numerosos estudios coinciden en destacar la dimensión cultural como un componente esencial de la competencia traductora (Bell, 1991; Kiraly, 1995; Cao, 1996; Hurtado Albir, 1996; Neubert, 2000; Kelly, 2005; Shreve, 2006; Göpferich, 2008; EMT, 2022; CIUTI, s.f., entre otros). En esta línea, la idea de la persona que traduce como mediadora cultural, capaz de interpretar y transferir matices ideológicos y culturales, ha sido central en los Estudios de Traducción (Arjona, 1978; Bassnett, 2011; Katan, 2014, entre otros).

En los últimos años, se observa además un creciente interés en el ámbito pedagógico por integrar la competencia cultural en la formación de en traducción mediante el desarrollo de modelos y propuestas didácticas orientadas a su enseñanza y evaluación. Sin embargo, a pesar de este avance general en los Estudios de Traducción, los trabajos que abordan la competencia cultural en el par de lenguas chino-español siguen siendo escasos. Esta línea de investigación surge a partir de un trabajo previo (Gay Punzano, 2020), en el que se identificaron carencias y necesidades formativas relacionadas con la competencia cultural en la traducción chino-español y que puso de manifiesto, por tanto, la importancia de profundizar en este ámbito.

2. Objetivos y preguntas de investigación

En esta tesis doctoral se plantea un objetivo de carácter general que, para ser abordado, se desglosa en cuatro objetivos específicos. Este objetivo global se presenta a continuación, junto con los objetivos específicos y las preguntas de investigación relacionadas que permitirán trabajar en ellos.

OBJETIVO GENERAL

Describir la situación curricular, las perspectivas y las prácticas del profesorado y de profesionales de la traducción chino-español en el contexto español relacionadas con la competencia cultural de quien traduce para poder así apuntar posibles áreas de mejora en la formación.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1

Identificar y describir la oferta formativa en traducción chino-español en el ámbito universitario en España.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué titulaciones de grado y máster tienen un perfil formativo en traducción chino-español?
- ¿Cuáles son los requisitos de acceso y los criterios de admisión para dichas titulaciones?
- ¿Qué áreas de especialización relacionadas con la traducción chino-español se ofrecen en estas titulaciones? ¿Cómo se distribuye la formación en cuanto a lengua, traducción chino-español y cultura?

OBJETIVO ESPECÍFICO 2

Conocer las percepciones del profesorado universitario sobre la competencia cultural, su adquisición y sus prácticas docentes vinculadas a esta.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Cómo concibe el profesorado la competencia cultural y su desarrollo?
- ¿Se plantean prácticas docentes para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? De ser así, ¿cómo son en cuanto a contenidos, metodología, materiales y evaluación?

OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Conocer las percepciones de profesionales de la traducción sobre la competencia cultural, su adquisición y su experiencia laboral vinculada a esta.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Cómo conciben quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español la competencia cultural y su desarrollo?
- ¿A qué cuestiones de índole cultural se enfrentan quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español? ¿Cómo afrontan su resolución?

OBJETIVO ESPECÍFICO 4

Identificar las perspectivas de mejora relacionadas con la competencia cultural que se desprenden de la opinión del profesorado y de quienes se dedican a la traducción chino-español en cuanto a la formación universitaria.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué áreas de mejora identifica el profesorado en cuanto al desarrollo de la competencia cultural del estudiantado en la universidad?
- ¿Cuál es la opinión de quienes se dedican de forma profesional a la traducción chino-español sobre la formación universitaria?

Una vez alcanzados todos los objetivos, se pretende poder esbozar recomendaciones para la docencia fundamentadas en la investigación mediante la triangulación de la información obtenida en la revisión de la producción científica y los resultados del análisis curricular y de las encuestas.

3. Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis se organiza en siete capítulos, además de la bibliografía y los anexos. A continuación detallamos en qué consiste cada uno.

El capítulo I presenta la introducción general, donde se exponen la motivación que sustenta este trabajo, los objetivos y preguntas de investigación, así como la estructura global de la tesis.

En el capítulo II se revisa el estado de la cuestión y el marco conceptual. Este capítulo comienza con un repaso por la producción científica en torno a la formación en traducción chino-español en España, seguido de la conceptualización de la competencia cultural e intercultural en traducción, sus enfoques didácticos, las fases

de desarrollo y nivelación que se han planteado y las principales propuestas de enseñanza y evaluación. También aborda la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en la formación en traducción y concluye con la identificación del vacío investigador existente, que justifica esta investigación.

El capítulo III describe el marco metodológico de esta tesis doctoral. Se explica, por un lado, el enfoque del análisis documental, y, por otro, el diseño y la aplicación de las encuestas, incluyendo los criterios de rigor y calidad, el análisis estadístico y las consideraciones éticas, entre otras cuestiones.

El capítulo IV expone los resultados del análisis documental sobre la formación en traducción chino-español en el sistema universitario público español. Se describe la distribución geográfica, los ciclos de enseñanza, los ámbitos de conocimiento, los requisitos de acceso, las especializaciones, los planes de estudio y las asignaturas específicas de formación cultural de las titulaciones que se han identificado.

En el capítulo V se presentan los resultados de la encuesta dirigida al profesorado. Se describe su perfil sociodemográfico, sus opiniones sobre el desarrollo de la competencia cultural, la práctica docente relacionada con aspectos culturales, sus perspectivas de mejora formativa y otras aportaciones relevantes.

El capítulo VI recoge los resultados de la encuesta dirigida a profesionales de la traducción chino-español. En este capítulo se especifica su perfil sociodemográfico, sus opiniones y conceptualización de la competencia cultural, su práctica profesional, sus perspectivas sobre la formación universitaria y otras reflexiones aportadas.

Finalmente, el capítulo VII ofrece las conclusiones generales de esta tesis doctoral, donde se valora la consecución de los objetivos, se exponen las implicaciones para la docencia que se derivan de los resultados, así como las limitaciones de la investigación y futuras líneas de investigación en potencia.

La tesis incluye también la bibliografía citada y una serie de anexos relacionados con las encuestas administradas.

CAPÍTULO II

Estado de la cuestión y marco conceptual

1. La formación en traducción chino-español en España

1.1. Marco legislativo

La Declaración de Bolonia, firmada en 1999, puede considerarse el punto de partida del cambio de paradigma que se ha ido produciendo en gran parte del sistema universitario europeo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Este hito supuso la reestructuración, en consecuencia, del sistema existente en España, pues es miembro de dicho espacio desde su creación (European Higher Education Area, s.f.).

El cambio a nivel nacional comenzó en 2001 con la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, donde en el artículo 87 se confirmaba la adopción de las medidas necesarias para la adaptación por parte de las universidades, las Comunidades Autónomas y el Gobierno (Gobierno de España, 2001). La ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales que conocemos actualmente, organizada en tres ciclos (grado, máster y doctorado) se recoge en esta ley. Posteriormente, han sido numerosas las actualizaciones en la legislación española para incluir modificaciones que se adapten al Espacio Europeo de Educación Superior. Por ejemplo, el establecimiento de un sistema de créditos común conocido como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y la homogeneización del sistema de calificaciones se decretaron en 2003 por el Real Decreto 1125/2003 (Gobierno de España, 2003). En el Real Decreto 55/2005 (Gobierno de España, 2005^a) y 56/2005 (Gobierno de España, 2005^b), se amplió la información sobre la estructura de grado y de máster y doctorado respectivamente, detallando las características de cada uno de ellos.

En la actualidad es la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (Gobierno de España, 2023) la que regula todos los aspectos relativos al sistema universitario y da autonomía para determinar la estructura y organización de la oferta de enseñanzas universitarias oficiales, elaborar y aprobar los planes de estudios de los títulos de Grado o de Máster Universitario y admitir al estudiantado.

1.2. Antecedentes

En el contexto español, se han desarrollado diversas investigaciones que abordan aspectos relevantes para este capítulo. Estas investigaciones se organizan en tres subapartados: formación sobre Asia Oriental, lengua china y traducción chino-español.

1.2.1. Formación sobre Asia Oriental

En el *Libro blanco sobre oferta y demanda de Estudios Asiáticos en España* (Ministerio de Asuntos Interiores, 2002) se recoge información sobre los inicios y la oferta en aquella época de estudios asiáticos. Acerca de los destinatarios de la titulación de Asia Oriental se afirma que son «personas que en su posterior práctica profesional se disponen a desarrollar un trabajo en relación con Asia Oriental, desempeñando tareas en el ámbito de la economía y la empresa, el derecho y las relaciones internacionales, el periodismo o la industria del turismo, en puestos de administración, entre otras», pero no se menciona la traducción como una posible salida (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2002: 31). Sin embargo, en el apartado de enseñanza de lenguas se recoge la oferta sobre lengua china en algunas titulaciones de formación en traducción e interpretación. Se enumeran más de una veintena de universidades de España donde se imparte docencia vinculada con Asia, principalmente de lenguas de estas regiones. En este listado aparece la Universitat Autònoma de Barcelona, donde se impartía en aquella época chino como lengua C en la Licenciatura de Traducción e Interpretación, y la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Por otro lado, en la sección dedicada a las acciones específicas que se habrían de impulsar en España encontramos la formación de traductores e intérpretes, donde se afirma que «tanto en la administración como en la empresa existe una carencia de traductores e intérpretes españoles» (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2002: 73).

El estudio *La formación sobre Asia-Pacífico en España* (Fisac, 2004) versa sobre el desarrollo de la Licenciatura en Estudios de Asia Oriental y la labor que desempeñan otras instituciones no universitarias en el fomento de estos estudios, principalmente en relación con China y Japón. La autora incluye una relación de universidades con oferta sobre estudios de Asia, entre las que se encuentran la licenciatura en

Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Comillas, la Universidad Complutense y la Universidad de Granada, todas ellas con programas de lenguas asiáticas.

Por su parte, el *Balance de los programas de estudios asiáticos en Europa* (de Prado Yepes, 2005) recoge la oferta de estudios sobre Asia-Pacífico, que se centra en China y Japón, y explica el cambio motivado por el proceso de Bolonia en el contexto europeo y la oportunidad de actualización de los contenidos de Estudios de Asia Oriental que podría conllevar. Aunque menciona algunas universidades e instituciones que cuentan con formaciones en este ámbito, no hace referencia específica a la formación en traducción, aunque sí a titulaciones de Lenguas Modernas.

La publicación más reciente en esta línea es *Los estudios asiáticos en España: análisis, evolución y perspectivas* (Ramírez-Ruiz et al., 2024), que se presenta como una aportación para cubrir el vacío del *Libro blanco* desde su publicación en 2002. De interés especial para nuestra investigación son dos de los capítulos incluidos. El capítulo 2 trata sobre aquellas universidades con títulos oficiales y propios de grado y máster en Estudios Asiáticos y en él se hace un recorrido temporal, con referencias legislativas concretas, del inicio, desarrollo y, en algunos casos, extinción de las titulaciones. Se incluyen formaciones de diversos ámbitos como traducción, lenguas modernas, medicina china, negocios, relaciones internacionales, etc. En el capítulo 3 se presentan estas titulaciones con sus respectivos itinerarios y las asignaturas detalladas en el plan de estudios, además de los requisitos de acceso y los criterios de admisión.

1.2.2. Formación sobre lengua china

La investigación *40 años de enseñanza de chino como lengua extranjera en España* (Balsas Ureña, 2019) ofrece una explicación sobre el inicio de la institucionalización de las formaciones en lengua china en el ámbito universitario español a partir de los años 70, haciendo un desarrollo histórico de los núcleos institucionales y las figuras más destacadas que propiciaron su consolidación en aquellos años. En este recorrido se puede entrever la relación entre la enseñanza de la lengua china y de la traducción, debido tanto a los centros donde primeramente se impartía como por la

dedicación profesional a la traducción de algunas de estas personas vinculadas con la sinología. Asimismo, el estudio proporciona una panorámica general sobre la expansión del chino en otros niveles educativos (educación primaria, secundaria, bachillerato), en las Escuelas Oficiales de Idiomas y en los Institutos Confucio, aunque estos ámbitos exceden los objetivos de la presente investigación.

La publicación *Los Estudios de Asia Oriental en España: los itinerarios sobre china y su lengua en los grados universitarios* (Querol Bataller, 2020) se centra en las enseñanzas universitarias de lengua china en España y recoge información sobre los inicios de estas titulaciones y su localización geográfica, estructuración y organización, haciendo un repaso de títulos de diferentes ámbitos, tanto a nivel de grado como de máster. El estudio presta especial atención al número de créditos ECTS dedicados a lengua china en los distintos programas, incluyendo los grados en traducción que incorporan esta lengua en su plan de estudios, así como algunos másteres específicos en traducción con formación en chino disponibles en ese momento.

Existen otras publicaciones dedicadas a instituciones concretas, como *Chinese at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)* (Vargas-Urpí, 2021), que examina específicamente las titulaciones de grado y máster donde se enseña lengua china en esta universidad. La evolución de estas titulaciones a lo largo del tiempo, los enfoques metodológicos empleados en la enseñanza, los objetivos formativos de cada programa, y ofrece además una descripción del perfil del estudiantado y del cuerpo docente de la facultad, para acabar con una síntesis de la investigación llevada a cabo en este contexto. Se tratan específicamente el grado en Traducción e Interpretación y el Máster en Traducción y Estudios Interculturales que se imparten en esta universidad.

1.2.3. Formación en traducción chino-español

Directamente relacionada con la enseñanza de la traducción entre el chino y el español, *Chinese-Spanish Translation Studies in Tertiary Institutions in Spain: Historical Review and Future Perspectives* (Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2008) es la primera publicación identificada que más se alinea con el objeto de estudio de esta investigación. El trabajo presenta un breve recorrido por las titulaciones de

formación en traducción chino-español ofertadas en la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona. También incluye una descripción del perfil del estudiantado y del profesorado y un análisis curricular conciso de los grados en Traducción e Interpretación con chino como lengua C que engloba los materiales y las metodologías usadas. Para acabar, incluye un apartado sobre la relación entre la oferta formativa y el mercado laboral y otro sobre la situación de la investigación en traducción chino-español en España.

En la tesis doctoral *Mediación, recepción y marginalidad: Las traducciones de literatura china moderna y contemporánea en España* (Marín Lacarta, 2012) encontramos un subapartado titulado *Los traductores y la formación de traductores* (2012: 341-344), en el cual se hace un repaso por los perfiles de quienes han traducido literatura china al español. En este contexto, se mencionan los grados de la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona, así como los másteres ofrecidos en el momento y otros grados de Estudios de Asia Oriental. La autora nos remite a la investigación de Casas-Tost y Rovira-Esteva (2008) para ampliar la información al respecto.

2. Competencia cultural e intercultural en traducción

Este marco conceptual se centra en las aportaciones que abordan la competencia cultural e intercultural desde su conexión con la traducción. Aunque esta competencia ha sido ampliamente tratada, tanto en el desarrollo profesional en contextos diversos como en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en esta investigación se ha optado por el enfoque específico en la traducción. Esta decisión responde a la necesidad de evitar enfoques excesivamente genéricos que no atienden a las especificidades del perfil profesional de quien traduce.

En trabajos anteriores ya se han señalado las posibles limitaciones que presenta trasladar modelos genéricos de forma directa a contextos profesionales concretos. Yarosh (2012: 31-32) argumenta que muchas de las denominadas *competencias genéricas* no pueden aplicarse de manera uniforme a todos los ámbitos educativos o profesionales, ya que su interpretación varía según el contexto. De hecho, se refiere incluso a «falsas competencias genéricas» presentes en currículos de diversa índole que, pese a compartir denominación, responden a realidades y necesidades

formativas muy distintas. Como consecuencia, defiende la necesidad de adaptar la competencia intercultural a las tareas específicas de quien traduce, pues no se podría exigir la misma configuración competencial que a otros perfiles profesionales.

En esta misma línea, Cnyrim (2015: 132) destaca la ausencia de un modelo único de competencia intercultural que se ajuste a las necesidades comunicativas de todas las profesiones. Ante esta diversidad de situaciones y exigencias, se han desarrollado numerosos modelos específicos, lo que refuerza la idea de que la formación intercultural debe adaptarse al rol profesional concreto, en este caso, al perfil de profesional de la traducción. Hace décadas, Witte (1996: 74-75) subrayaba que desde el inicio de su formación quien estudie traducción debería adquirir una competencia cultural orientada a su función profesional, distinta de la que se desarrolla en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como muestra de esta pluralidad de enfoques, Yarosh (2012: 30-34) propone además una clasificación de la competencia intercultural según tres ámbitos: para la vida, para el ámbito laboral en general y para profesiones específicas. Aunque reconoce el valor de los tres enfoques, defiende que la formación en traducción debe centrarse en el tercero. En este sentido, considera que la competencia intercultural de quien traduce constituye una versión especializada.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, esta tesis adopta un enfoque centrado exclusivamente en modelos de competencia cultural e intercultural que se han aplicado en el ámbito de la traducción. Estos modelos se fundamentan en su gran mayoría en enunciados teóricos procedentes de otras disciplinas, por lo que el estado de la cuestión que aquí se presenta en ningún caso ignora la gran tradición investigadora en este ámbito, sino que la integra en su especificidad.

En cuanto a la denominación de dicha competencia, las investigaciones hasta la fecha reflejan una notable variedad terminológica, que ha sido discutida en numerosas ocasiones. Algunas aportaciones proponen distinguir entre lo cultural (entendido como conocimiento sobre una cultura específica) y lo intercultural (centrado en la mediación entre culturas), como es el caso de Angelone (2016). Sin embargo, ninguno de los trabajos revisados centra su caracterización exclusivamente en conocimientos declarativos sobre culturas. Otras, como Eyckmans (2017), emplean

el término *competencia cultural* en un sentido más genérico que otros, según la autora. La falta de consenso terminológico lleva, por tanto, a cierta ambigüedad en el uso de los términos. Así ocurre, por ejemplo, en algunos trabajos como los de Gregorio Cano (2012) y Madkour (2018), donde parece establecerse una diferenciación entre *competencia cultural* e *intercultural*, términos que siempre van de la mano en sus planteamientos, aunque dicha distinción no se explicita ni se justifica con claridad, lo que contribuye a generar cierta confusión conceptual.

Desde una perspectiva más integradora, Olalla-Soler (2017: 237), siguiendo a Rathje (2009 como se cita en Olalla-Soler, 2017), sostiene que toda manifestación cultural es necesariamente *inter*, y que por tanto hablar de cultura es ya hablar de intercambio, contacto y dinamismo. Desde este enfoque, la distinción terminológica pierde relevancia conceptual, ya que la *interculturalidad* estaría implícita en cualquier noción de cultura contemporánea.

Dado que la etiqueta utilizada no siempre refleja con exactitud la orientación conceptual de cada propuesta, en este trabajo se ha optado por no excluir aportaciones en función de su denominación. En su lugar, se prioriza el análisis del contenido y del enfoque adoptado en relación con la dimensión cultural en traducción, independientemente de si se presentan bajo el rótulo de *competencia cultural*, *intercultural* u otros términos afines.

2.1. Propuestas de conceptualización

2.1.1. Witte: competencia (bi)cultural de quien traduce

Witte (1996) introduce inicialmente el concepto de *competencia bicultural de quien traduce*, que se fundamenta en la teoría funcionalista general de la traducción (Vermeer, 1983; Reiss and Vermeer, 1984; Holz-Mänttari, 1984, como se citan en Witte, 1996) y que nace con carácter pedagógico. La autora define esta competencia como la capacidad de interpretar y producir comportamientos de manera cultural y situacionalmente adecuada, en función de los propósitos y necesidades de, al menos, dos miembros de diferentes comunidades culturales (Witte, 1996: 73).

Además, hace una distinción entre dos subcategorías que considera meramente teóricas: la competencia cultural general y la competencia cultural específica. Con la competencia cultural general se refiere a la concienciación sobre los problemas de

comunicación intra e intercultural, entre los que menciona la socialización y su influencia en la persona, la especificidad de los patrones de comportamiento y la percepción condicionada por la cultura, así como su efecto en la interpretación y la evaluación de otras culturas. Esta competencia sería el prerrequisito para adquirir la competencia cultural específica, que implica el manejo de dos culturas de trabajo (1996: 73-74).

En trabajos posteriores, Witte renombra y redefine su propuesta de competencia, que pasa a denominarse *competencia cultural de quien traduce* y describe así:

[...] la capacidad de tomar conciencia crítica de lo que se «sabe» de forma inconsciente y de «aprender» conscientemente lo que no se «sabe» de la propia cultura y de otra(s) cultura(s), así como la capacidad de relacionar y contrastar dichas culturas con el fin de poder recibir y producir comportamientos de acuerdo con el objetivo de la comunicación y orientados a la situación comunicativa, con respecto a las necesidades comunicativas de al menos dos actantes de dos culturas distintas, con el fin de hacer posible la comunicación entre estos actantes. (Witte 2000: 163, como se cita en Witte, 2005: 47).

Otra propuesta conceptual es la diferenciación de *competencia-en-culturas* y *competencia-entre-culturas*. Con este binomio la autora enfatiza que quien traduce debe abarcar más que conocimientos fácticos y tener sensibilidad ante posibles comportamientos específicos de cada cultura para valorar su relevancia en la traducción. De hecho, la *competencia-en-culturas* pretende alejarse de los modelos tradicionales que hacen énfasis en los conocimientos mediante la inclusión de «tanto las tendencias de percepción como los patrones de comportamiento, actitudes, valores, etc.». Además de haber desarrollado un nivel mínimo de dicha competencia, se espera que quien traduce sea capaz de identificar sus propias carencias en materia de conocimientos culturales y de poner en marcha estrategias para suplirlas o ampliarlas en consonancia con las exigencias específicas de la situación. Estas estrategias pueden incluir, entre otras, la documentación activa y la gestión de información, la consulta a especialistas, el contacto directo con personas que formen parte de las culturas implicadas, etc. (Witte 2005: 50).

En los planteamientos de Witte, la cultura propia constituye el punto de partida fundamental para la percepción, interpretación y valoración de fenómenos culturales ajenos, pues las representaciones que se tienen de otras culturas no son más que aproximaciones. Desde esta premisa, la percepción del otro queda inevitablemente condicionada por el marco cultural de quien observa, lo que implica que el acceso a la realidad cultural ajena será, en el mejor de los casos, parcial. Tal *recepción parcial* —en palabras de Witte— no implica necesariamente una comprensión deficiente, sino una interpretación que puede estar sujeta tanto a omisiones como a añadidos proyectados desde la cultura de origen. En este sentido, es posible que se atribuyan a la figura cultural ajena elementos que, desde su propia perspectiva, no existen o no tienen la relevancia que se les concede externamente. Cualquier juicio acerca de la congruencia o incongruencia entre *heteroimágenes* (la imagen que se tiene del otro) y *autoimágenes* (la imagen que una cultura tiene de sí misma) está, a su vez, condicionado por la perspectiva desde la cual se realiza dicha evaluación. En este contexto, corresponde a quien traduce, como figura de mediación intercultural, anticipar, detectar y, cuando sea necesario, corregir posibles malentendidos derivados de una insuficiente competencia cultural de las partes interlocutoras. Esta función mediadora constituye, como se ha subrayado, un componente esencial de la competencia cultural de quien traduce.

En esta misma línea de pensamiento, la autora relativiza también el concepto de *especificidad cultural* (Witte 2000, como se cita en Witte 2005), ya que un fenómeno solo puede considerarse específico a partir de una comparación intercultural. Es decir, la identificación de un rasgo como específico de una cultura determinada depende del contraste con otras culturas. De ello se deduce que las especificidades culturales existen solo en función de quien las percibe y de su marco de referencia cultural. Así, lo que se entiende como «específico» de una cultura ajena suele depender, fundamentalmente, de las experiencias previas y de las expectativas formadas desde la cultura propia. La autora señala, además, que los comportamientos marcados culturalmente, siempre dentro de dicho marco relativizador, no son inmutables, sino que pueden modificarse a través del contacto intercultural. Las experiencias vividas y las expectativas derivadas de dichas experiencias influyen en cómo actúan y reaccionan quienes participan en situaciones de contacto.

A partir de estas consideraciones, se introduce el segundo componente de la competencia cultural: la denominada *competencia entre culturas* (Witte 2000: 169–171, como se cita en Witte 2005). Esta hace referencia a la capacidad de formular hipótesis sobre los conocimientos previos, actitudes, expectativas y experiencias que cada parte implicada en la interacción tiene respecto a su contraparte, así como a la habilidad para prever cómo estas representaciones pueden influir en su comportamiento durante la interacción intercultural. Esta competencia no implicaría que quien traduce se sitúe en una posición neutral o supracultural, sino que, como cualquier individuo, quien traduce tiene un anclaje a la cultura en la que ha socializado y, por ende, percibe el mundo desde una perspectiva influida por la cultura (2005: 49-51).

2.1.2. Bahumaid: competencia cultural en traducción

En la propuesta de Bahumaid (2010: 570- 571) la competencia cultural se compone de seis elementos principales, organizados en tres grandes categorías: el conocimiento enciclopédico de las culturas implicadas, la conciencia cultural y una serie de destrezas específicas aplicables a la traducción.

En primer lugar, el conocimiento enciclopédico hace referencia a la familiaridad con aspectos fundamentales de las culturas asociadas a las lenguas de partida y de llegada. Este conocimiento incluiría cuestiones históricas, geográficas, políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, jurídicas y administrativas de los respectivos países, que proporciona una base contextual esencial para la interpretación adecuada de los textos. En segundo lugar, la conciencia cultural implica, por una parte, el reconocimiento de la relación intrínseca entre lengua y cultura, así como de la repercusión que conlleva para la práctica traductora; y, por otra, la sensibilización ante las similitudes y, especialmente, ante las diferencias culturales entre los contextos de partida y de llegada. Esta conciencia permitiría anticipar posibles fricciones interpretativas. Por último, se destaca un tercer componente centrado en destrezas específicas de traducción. Este incluye el dominio de estrategias traductoras adecuadas para el trabajo con textos de alta carga cultural que se adoptan en función de las características del encargo. También se subraya la necesidad de adquirir habilidades concretas para la transferencia de términos culturalmente marcados presentes en distintos géneros y tipologías

textuales. En este sentido, el autor adopta la definición de *término culturalmente específico* (Harvey 2003, como se cita en Bahumaid 2010) como aquel que remite a conceptos, instituciones o figuras propias de la cultura de partida.

2.1.3. Yarosh: competencia intercultural de quien traduce

En su propuesta de modelo de competencia intercultural adaptado específicamente al perfil traductor, Yarosh (2015: 164) define ocho factores fundamentales que estructuran este constructo. Este modelo, resultado de una investigación empírica, reorganiza y reformula los componentes esbozados inicialmente en una propuesta teórica previa (Yarosh, 2012). Los ocho factores que componen este modelo, y que estarían interrelacionados, son los siguientes: el desempeño traductor con enfoque intercultural (*Interculturally-Competent Core Translation Behaviour*), el conocimiento cultural comparado, la conciencia cultural, la conciencia sobre el proceso de comunicación intercultural, la dimensión del aprendizaje en sus niveles 1 y 2, la capacidad de aprendizaje autónomo y, por último, la identidad y los valores profesionales.

El desempeño traductor con enfoque intercultural comprendería aquellas actuaciones que forman parte del proceso de traducción cuando se tiene en cuenta, de forma explícita, la dimensión intercultural en cada etapa. Aquí se incluyen también las prácticas de apoyo, como la búsqueda de recursos para suplir carencias detectadas en el conocimiento cultural comparado durante la ejecución del encargo.

El conocimiento cultural comparado implica comprender las similitudes y las diferencias entre las culturas implicadas en la mediación en un sentido amplio: pueden ser culturas nacionales, regionales, profesionales o de cualquier otro tipo. Este conocimiento incluye tanto la cultura del texto de partida como la del público destinatario.

La conciencia cultural consistiría en la comprensión de que toda cultura condiciona tanto la percepción del mundo como el comportamiento y permite reconocer que las divergencias entre culturas conducen a que ciertas visiones del mundo, actitudes y prácticas se consideren correctas y universales. Por su parte, la conciencia sobre el proceso de comunicación intercultural hace referencia a conocer cómo la

comunicación está condicionada por factores culturales y a prever cómo pueden afectar dichos factores al intercambio intercultural.

La dimensión del aprendizaje, en su primer nivel, implica la conciencia sobre el desarrollo de la propia competencia intercultural, el hábito de aprender sobre culturas extranjeras y de desarrollar conocimientos culturales comparados. En su segundo nivel, incluye el hábito de aprender sobre la propia cultura y de actualizarse constantemente, siempre desde una lógica comparativa cultural. La capacidad de aprendizaje autónomo, por tanto, se manifestaría en la facultad de planificar e implementar de forma independiente el propio desarrollo de la competencia intercultural¹.

Por último, la identidad profesional y los valores engloban la motivación, el compromiso ético y las responsabilidades asociadas al ejercicio de la traducción como forma de mediación intercultural.

2.1.4. Angelone: competencia comunicativa intercultural en traducción

Angelone (2016: 2-3) propone una adaptación del modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997, como se cita en Angelone, 2016) orientada a la traducción y articulada también en conocimientos, habilidades y actitudes. El componente de conocimientos no se limitaría a datos aislados sobre las culturas de origen y llegada, sino que implicaría una comprensión relacional de sus productos, prácticas y valores. La relevancia reside realmente en el conocimiento sobre las diferencias entre ambas culturas y la previsión sobre cómo estas pueden afectar a la comunicación. En cuanto a las habilidades, las entiende como la aplicación del conocimiento en situaciones concretas de mediación para interpretar elementos culturales en el texto origen, relacionarlos con la cultura meta y tomar decisiones que aseguren la adecuación comunicativa en la transferencia textual. Finalmente, las actitudes aportan una dimensión ética y metacognitiva al modelo y entre ellas se menciona la disposición abierta hacia otras culturas y la capacidad de suspender juicios etnocéntricos y cuestionar los propios referentes. Esta actitud

¹ Tomozeiu y Kumpulainen (2016: 279) plantean la posibilidad de que, al introducir explícitamente como parte del modelo componentes relativos al aprendizaje, debiera considerarse un modelo de adquisición y no de competencia *per se*.

crítica y reflexiva permitiría gestionar la diversidad cultural de forma consciente y responsable.

Dentro de este modelo, además, establece subdominios con los que pretende afinar más su propuesta (Angelone, 2016: 4-5). En cuanto a los subdominios del conocimiento, se destacan la agudeza perceptiva y la conciencia comunicativa. La primera se refiere a la capacidad para detectar las señales comunicativas, tanto verbales como no verbales, en contextos culturales diversos, que permitan reconocer cómo el contexto influye en la comunicación y en las elecciones lingüísticas del texto (Kelley y Meyers, 1999, como se cita en Angelone, 2016). La conciencia comunicativa, por su parte, implicaría discernir la relación entre las expresiones lingüísticas y el contenido cultural a través de factores contextuales (Prechtl y Anne, 2007, como se cita en Angelone, 2016).

Respecto a las habilidades, Angelone señala la tolerancia a la ambigüedad y la flexibilidad de comportamiento. La tolerancia a la ambigüedad se entiende como la capacidad para aceptar la falta de claridad y lidiar con ella de forma adecuada (Byram et al., 2004, como se cita en Angelone, 2016). Esto se manifestaría en la adopción de estrategias efectivas para llevar a cabo ajustes culturales en la traducción. La flexibilidad de comportamiento, vinculada a esta, es la capacidad de adaptar el comportamiento según la situación, incluyendo la búsqueda de opciones para encarar de forma creativa las diferencias léxicas y conceptuales derivadas de las barreras culturales. Dicha flexibilidad también incluiría el uso innovador de fuentes y procedimientos de consulta que normalmente no se emplearían en contextos no creativos.

Respecto a los subdominios actitudinales, se destacan la empatía y la atención plena (*mindfulness*). La empatía se define como la capacidad para situarse en el lugar del otro y captar de forma precisa sus pensamientos, sentimientos y experiencias (Ruben, 1976, como se cita en Angelone 2016), lo que implica proyectarse tanto en de la cultura origen como en la cultura meta, así como adoptar una perspectiva externa respecto a la propia cultura. La atención plena, definida por Ting-Toomey (1999, como se cita en Angelone 2016) como la disposición a observar con detenimiento las propias suposiciones, cogniciones y emociones, lleva a cuestionar de manera deliberada las propias ideas preconcebidas y contribuye a mitigar los

riesgos inherentes a traducir de forma automática o mecánica, haciendo el proceso más consciente, controlado y reflexivo.

2.1.5. Olalla-Soler: competencia cultural de quien traduce

La propuesta de Olalla-Soler (2017), vinculada al modelo de competencia traductora de PACTE (2003, como se cita en Olalla-Soler, 2017) se define como

La capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta (Olalla-Soler, 2015: 94 como se cita en Olalla-Soler, 2017: 245).

Esta competencia estaría, según el autor, en constante interacción con otras subcompetencias que integran el conjunto de la competencia traductora y presenta una estructura interna articulada en cuatro grandes componentes: conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales (Olalla-Soler 2017: 245-247).

El primer componente hace referencia a los conocimientos sobre las culturas implicadas en el acto traductor. Estos conocimientos permiten identificar e interpretar los referentes culturales del texto de partida, al reconocer sus significados dentro de los sistemas culturales de partida y de llegada. Según esta propuesta, entre los ámbitos que configuran estos conocimientos culturales se incluyen:

- la organización del patrimonio: figuras históricas y de ficción, acontecimientos, religiones, festividades, creencias populares, monumentos, manifestaciones artísticas, juegos, objetos, herramientas, instrumentos musicales, técnicas agrícolas y ganaderas, urbanismo, entre otros;
- la organización del comportamiento: normas de cortesía, etiqueta, modales en la mesa, moda, valores morales, gestos, formas de saludo, etc.;

- las necesidades lingüísticas y comunicativas: proverbios, frases hechas, blasfemias, insultos, expresiones emocionales, comportamientos comunicativos, etc.;
- la organización del medio natural: elementos como flora, fauna, clima, fenómenos atmosféricos, paisajes, topónimos, entre otros;
- la organización de las estructuras sociales: incluye sistemas legales, políticos y económicos, educación, unidades de medida, calendarios, etc.;
- los valores y modelos de comportamiento centrales que configuran y regulan el sistema cultural.

Este segundo componente, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, radica en la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar eficazmente conocimientos culturales mediante el uso tanto de recursos internos como externos. Se trataría de una subcompetencia específica que forma parte de la subcompetencia instrumental de la competencia traductora en el modelo de PACTE. Su objetivo se centra en la adquisición autónoma de información cultural relevante para el ejercicio profesional a través de estrategias de documentación.

La habilidad contrastiva cultural tiene que ver con la comparación y el contraste entre culturas en relación con referencias culturales específicas. Incluye la activación de conocimientos culturales previamente adquiridos, así como la aplicación de estrategias que permitan resolver con adecuación los problemas de traducción de índole cultural.

Finalmente, los componentes actitudinales culturales engloban aquellos que facilitan el entendimiento intercultural y favorecen la toma de conciencia de la influencia de la propia cultura en la interpretación de otras. Se distinguen aquí cuatro actitudes fundamentales:

- empatía cultural con los sentimientos, los pensamientos y los comportamientos de quienes pertenecen a otros grupos culturales;
- actitud cultural abierta, libre de prejuicios hacia otras normas, valores y formas de vida.

- iniciativa social: tendencia a participar de forma activa en situaciones de interacción intercultural.
- flexibilidad cultural: el empleo de distintas estrategias que permitan evitar situaciones de riesgo en contextos multiculturales.

2.2. Investigaciones empíricas

Este apartado reúne estudios de carácter empírico centrados en la recogida y el análisis de datos en diversos contextos. Aunque algunos de estos trabajos también presentan propuestas didácticas, se han incluido aquí porque su objetivo principal es evaluar el impacto de una intervención o analizar el desempeño del estudiantado. Dado que algunos estudios combinan enfoques empíricos y didácticos, la clasificación entre apartados no siempre es evidente. Por ello, la inclusión en uno u otro se ha determinado según el énfasis predominante y el propósito principal de la investigación tal como se presenta en cada caso.

2.2.1. Leppihalme: identificación y traducción de alusiones culturales

El estudio empírico de Leppihalme (1997), desarrollado en el Departamento de Inglés de la Universidad de Helsinki (Finlandia), se centra en la capacidad del estudiantado para identificar, comprender y traducir alusiones culturales en textos literarios. La muestra estuvo compuesta por 33 estudiantes, divididos en dos grupos: 20 cursaban una asignatura obligatoria de traducción del inglés al finés y 13 asistían a un curso optativo sobre problemas de traducción cultural, que se evaluaron antes de iniciar los contenidos específicos sobre alusiones.

La prueba consistió en dos fases. En la primera, quienes participaban debían subrayar las alusiones culturales presentes en nueve fragmentos en inglés, señalando cualquier posible fuente a la que pudieran asociarlas. En la segunda, se les entregó una copia de los mismos textos con 14 alusiones ya marcadas y se les pidió explicar su significado contextual y proponer una traducción.

A partir de estos resultados, Leppihalme advierte que, incluso tras más de una década de estudios en lengua extranjera, hay estudiantes que no alcanzan un nivel suficiente de biculturalización como para reconocer y afrontar de forma adecuada este tipo de referencias culturales. Este hallazgo podría tener una gran repercusión

para la formación, ya que demostraría que el conocimiento cultural no se adquiere automáticamente mediante la exposición prolongada a la lengua meta.

Por ello, Leppihalme defiende la necesidad de replantear programas y metodologías para incorporar de forma explícita y planificada el objetivo de la biculturalización desde el inicio de la formación. Propone trabajar con materiales auténticos que contengan alusiones culturales, fomentar su análisis contextual y discutir estrategias de traducción. Además, destaca la importancia de recursos documentales y experiencias extracurriculares que amplíen la competencia cultural y subraya también la necesidad de formar al estudiantado para reconocer, interpretar y traducir estas alusiones de manera consciente y adecuada.

2.2.2. Olk: desempeño en la traducción de referencias culturales

El estudio de Olk (2001) se centra en el comportamiento de dos grupos de estudiantes universitarios: 38 estudiantes británicos de alemán y estudiantes alemanes de inglés, todos cursando programas de grado en sus respectivos países. Se utilizaron protocolos de pensamiento en voz alta mientras quienes participaron traducían un texto en inglés que contenía numerosas referencias culturales.

El análisis de los datos reveló cinco áreas problemáticas comunes en el tratamiento de las referencias culturales: carencias en el conocimiento cultural, escasa habilidad en el uso de fuentes de referencia, carencia de operaciones traductorales, tendencia a un procesamiento excesivamente orientado al texto origen y bajo nivel de conciencia discursiva.

2.2.3. González Davies y Scott-Tennent: evaluación del impacto de una unidad didáctica centrada en referencias culturales

El estudio de González Davies y Scott-Tennent (2005) se llevó a cabo con 21 estudiantes de segundo curso del Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Vic (España) en la combinación inglés-español. Su propósito principal fue diseñar e implementar una propuesta pedagógica centrada explícitamente en la enseñanza de referencias culturales y en el desarrollo de estrategias para detectar y resolver problemas relacionados con ellas (ver 2.3.1. González Davies y Scott-Tennent: secuencia de tareas sobre la traducción de

referencias culturales) para después evaluar la eficacia de la intervención. Con este fin, se utilizaron varios procedimientos:

- Prueba inicial y final (pre- y post-test), en la que el estudiantado debía leer un texto y señalar todas las referencias culturales que identificara.
- Protocolos escritos a lo largo del curso y como segunda parte del test inicial y final.
- Cuestionario final cumplimentado por el estudiantado, que recogía de forma cualitativa sus sensaciones sobre el proceso de aprendizaje.
- Diario docente, que servía como registro de observaciones sobre el desarrollo de la clase y el progreso del estudiantado.

Los resultados del estudio mostraron que la formación explícita en detección y resolución de problemas de traducción cultural produce una mejora significativa en la competencia traductora. Asimismo, se evidenció que es posible diseñar materiales didácticos específicos para este tipo de enseñanza. A través de actividades individuales y grupales, el estudiantado aprendió a cuestionar las clasificaciones rígidas de las referencias culturales y a desarrollar una visión más crítica e intercultural. El enfoque del curso también reforzó la comprensión de que la cultura no se limita a elementos léxicos aislados, sino que impregna todo el texto como forma de comportamiento y de percepción del mundo. Por último, el curso ayudó a que el estudiantado interiorizara que en su futura profesión serían agentes en la mediación cultural y responsables de las decisiones que tomarían durante el proceso traductor, que impactan a su vez en la forma en que el texto origen y su cultura se reciben en la comunidad meta.

En un trabajo posterior, Scott-Tennent y González Davies (2008) presentan resultados más precisos en cuanto a las pruebas pre y post intervención, mediante el análisis de cuatro dimensiones clave: detección, propuesta de posibles opciones, evaluación y elección final.

Los resultados mostraron mejoras significativas en la detección de referencias culturales y en la generación de opciones de traducción. Sin embargo, no se registraron avances estadísticamente significativos en la evaluación crítica ni en la elección razonada de una opción final, probablemente debido al alto nivel inicial de

lógica aplicada o al grado de desarrollo competencial del grupo. En conclusión, la formación fue efectiva en el plano productivo (detectar y generar), pero no en el reductivo (evaluar y seleccionar). Por eso, se recomienda que este tipo de iniciativas se complementen con metodologías que fomenten la toma de decisiones fundamentadas, en línea con los niveles superiores de la taxonomía de Bloom (1956, como se cita en Scott-Tennent y González Davies 2008).

2.2.4. Bahumaid: traducción de expresiones culturalmente específicas y conocimiento de procedimientos de traducción

El estudio empírico de Bahumaid (2010) examinó la competencia traductora de estudiantes de posgrado en traducción inglés-árabe en dos universidades de los Emiratos Árabes Unidos, centrándose en su capacidad para traducir expresiones culturalmente específicas dentro de oraciones contextualizadas y en su conocimiento de los procedimientos empleados. La muestra estuvo compuesta por diez estudiantes de programas de máster en la University of Sharjah y la American University of Sharjah, quienes participaron en una prueba diseñada *ad hoc* (*Test of Cultural Competence in Translation*).

Los resultados revelaron diversas carencias en la competencia cultural de quienes participaron. Entre ellas, se identificó un conocimiento insuficiente de aspectos clave de las culturas de origen y meta (especialmente en los ámbitos político, religioso y social), una falta de conciencia sobre la importancia del encargo de traducción, un manejo deficiente de los vacíos léxicos y sus soluciones, y un escaso dominio de estructuras culturales como los modismos y similares. Asimismo, se observó un uso inadecuado de herramientas como los diccionarios y un conocimiento limitado de los procedimientos de traducción específicos para términos culturalmente cargados.

Ante estos hallazgos, el autor recomienda una revisión de los programas de formación de traductores a nivel de posgrado. Propone la incorporación de un curso obligatorio sobre cultura en la traducción, centrado en el conocimiento profundo de las culturas implicadas, la sensibilización ante las diferencias culturales, el desarrollo de estrategias para abordar textos con alta carga cultural y la práctica explícita en la identificación y uso de procedimientos de traducción adecuados. También sugiere integrar más textos culturalmente marcados en las clases, con el fin

de favorecer una preparación más crítica, contextualizada y eficaz para el estudiantado.

2.2.5. Gregorio Cano: autopercepciones relacionadas con la adquisición de la competencia cultural

El estudio de Gregorio Cano (2012) analiza la adquisición de la competencia cultural e intercultural en la formación de traductores a partir de datos cuantitativos recogidos por encuesta durante varias promociones (2007–2008, 2008–2009 y 2010–2011) en cinco facultades de Traducción e Interpretación en España. En su investigación se basa en instrumentos relativos a la competencia intercultural de carácter general, principalmente del proyecto INCA (*Intercultural Competence Assessment*). El cuestionario administrado comprende el conocimiento cultural, la autopercepción del nivel competencial, las actitudes, los recursos disponibles, la disposición al cambio de comportamiento y la apertura hacia la diferencia cultural.

Participaron 1011 estudiantes en total y se compararon las respuestas de la autopercepción del estudiantado de primer y último año. Los resultados muestran que, en general, se perciben a sí mismos con un nivel intermedio de competencia cultural e intercultural. Se detecta una ligera mejora en los estudiantes de último curso, especialmente en cuanto a su percepción de competencia y disposición a adaptarse culturalmente. Sin embargo, estas diferencias no resultan estadísticamente significativas. La única dimensión con puntuaciones altas y consistentes desde el primer curso es la actitud de apertura.

2.2.6. Proyecto PICT: opinión de estudiantado y profesorado sobre la competencia intercultural y su integración en el currículo

Como parte de este proyecto se implementó una encuesta en varios países europeos (Bulgaria, Finlandia, Francia, Italia, Polonia y Reino Unido), en la que participaron 63 profesores y 399 estudiantes (PICT, 2012c). Esta reveló, en primer lugar, que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de incluir la competencia intercultural en la formación de profesionales de la traducción.

Aunque el profesorado considera que la competencia intercultural está integrada en la enseñanza, el estudiantado no siempre percibe que esta formación se imparta de manera clara o explícita, posiblemente debido a una falta de reconocimiento del

contenido intercultural en distintas asignaturas. Al parecer, la inclusión sistemática de la competencia intercultural en los planes de estudio depende en gran medida de la iniciativa individual de quien imparte docencia, ya que en la mayoría de los casos se imparte a través de otros módulos relacionados con la traducción en lugar de estar estructurada como una asignatura específica. Se observó que cuando la competencia intercultural está formalmente incluida en el currículo el estudiantado es más consciente de haber recibido formación en este ámbito y valora su importancia.

Respecto a las tareas empleadas, las más utilizadas son el análisis textual, el análisis contrastivo y los ejercicios prácticos en grupo, mientras que la presentación teórica es menos frecuente. En cuanto a los materiales, se recomienda que el desarrollo se centre en textos como artículos periodísticos, textos multimedia, páginas web, anuncios publicitarios, textos literarios, material turístico y manuales técnicos, debido al interés que suscitan en el estudiantado.

En cuanto a la evaluación, tanto estudiantes como profesores muestran preferencia por evaluar de manera específica y separada la competencia intercultural, aunque también se valora la integración de esta evaluación dentro del análisis general de la calidad de la traducción. Según las necesidades observadas es necesario diseñar tareas específicas para la evaluación separada y desarrollar directrices, criterios de evaluación y ejemplos de tareas para facilitar esta labor.

Los componentes clave de la competencia intercultural a desarrollar en este ámbito incluirían, según los resultados de la encuesta: la capacidad de identificar elementos de culturas extranjeras; un conocimiento profundo de las culturas origen y meta (que abarque historia, literatura, cine, tradiciones, situación socioeconómica y política actual, tabúes, convenciones, normas y mentalidad); la aceptación de diferencias culturales; el conocimiento de teorías sobre diferencias culturales y su impacto en la traducción y la comunicación; el conocimiento de características discursivas y la habilidad para adaptar o localizar elementos culturales según el público destinatario.

2.2.7. Yarosh: diseño y evaluación de instrumentos para medir la competencia intercultural

Con el objetivo de desarrollar instrumentos de evaluación para medir la adquisición de la competencia intercultural de quien traduce, en la tesis doctoral de Yarosh (2012) se llevaron a cabo diversas fases hasta el diseño de dos instrumentos (sesiones piloto, un curso experimental, revisión de ítems por parte de expertos, aplicación piloto con entrevistas o valoraciones expertas). Los instrumentos resultantes fueron un cuestionario de autoevaluación y una prueba de desempeño. En el caso del cuestionario, la muestra fue de 557 personas y la prueba de desempeño se probó con 31 participantes.

2.2.8. Angelone: monitorización del proceso traductor

En este estudio, Angelone (2016) propone una metodología dual orientada al análisis desde una perspectiva basada en el proceso traductor. Su objetivo principal es doble: por un lado, documentar comportamientos que indiquen posibles carencias sobre conocimientos, habilidades y actitudes en relación con errores observables en las traducciones; por otro, identificar los subdominios de dichas competencias que hayan sido empleados de forma eficaz al abordar contenidos culturalmente relevantes. Ambos propósitos se plantean con la intención de ofrecer a docentes y estudiantes herramientas para profundizar en diversas dimensiones de la competencia intercultural desde un enfoque centrado en la observación y el análisis del proceso traductor.

El estudio se enmarca en un curso práctico de traducción alemán-inglés, impartido durante el primer semestre del máster en la Kent State University. La recogida de datos combina protocolos de pensamiento en voz alta con grabaciones de pantalla. A efectos ilustrativos, se seleccionaron aleatoriamente dos estudiantes con formación de grado en traducción, pero sin experiencia profesional, quienes tradujeron del alemán (L2) al inglés (L1). A lo largo de tres encargos de traducción, se les solicitó que registren su desempeño mediante grabaciones de pantalla, lo que permite un análisis detallado del tratamiento de elementos culturales.

En sus conclusiones, Angelone aboga por la utilidad de esta metodología para detectar, con un alto nivel de granularidad, tanto debilidades como fortalezas en la

competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. El autor subraya que se trata de un estudio piloto con una función principalmente exploratoria y de modelización. No obstante, plantea su potencial como herramienta pedagógica valiosa, al tiempo que sugiere que esta aproximación podría inspirar cambios curriculares orientados a reforzar la enseñanza de la competencia intercultural. Entre las posibles implicaciones educativas, Angelone señala que la identificación sistemática de deficiencias en determinadas áreas podría justificar la inclusión de ciertas asignaturas o contenidos en el currículo. Finalmente, el autor defiende la incorporación de prácticas docentes que familiaricen al estudiante con la traducción como actividad cognitiva mediante el uso de herramientas tecnológicas como la grabación de pantalla, el seguimiento ocular o *eye tracking*, el registro de pulsaciones o el reconocimiento de voz, en tanto que instrumentos útiles para la toma de conciencia sobre los propios procesos cognitivos e interculturales implicados en la actividad traductora.

2.2.9. Li: percepción y necesidades formativas del estudiantado

En este trabajo Li (2016) explora la percepción, el nivel y las necesidades formativas en competencia intercultural de estudiantes de traducción de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (China), a partir de un cuestionario administrado a 54 participantes. El instrumento evaluó seis componentes de la competencia intercultural: conocimiento sobre cultura general, teorías sobre las diferencias culturales, conocimiento discursivo, identificación de elementos culturales en texto, adaptación o localización cultural y actitud de apertura hacia las diferencias culturales.

Los resultados cuantitativos indicaron que el estudiantado considera todos los componentes de gran importancia, destacando el conocimiento cultural y el discursivo. Sin embargo, la autoevaluación de su nivel actual reflejó deficiencias claras, con una notable incidencia en la localización cultural. La actitud de apertura obtuvo el puntaje más alto; en cambio, las destrezas prácticas vinculadas a la resolución de problemas culturales en traducción parecían necesitar atención prioritaria.

Además, se recogieron también datos cualitativos sobre las fuentes de aprendizaje intercultural, que revelaron una combinación de influencias curriculares y extracurriculares (medios de comunicación, interacciones sociales) y en los que el estudiantado señaló la fragmentación curricular de los contenidos interculturales como un obstáculo, lo que sugiere según el autor la conveniencia de consolidar estos contenidos en un módulo integrado.

El estudio también examinó las preferencias del estudiantado respecto a materiales didácticos, actividades y evaluación. En cuanto a los materiales, destacaron las preferencias por textos literarios y textos de promoción turística. A nivel metodológico, los estudiantes valoraron más los ejercicios prácticos en grupo y el análisis contrastivo que la teoría o el análisis textual. Sobre la evaluación, también priorizaron formatos aplicados sobre enfoques puramente teóricos. Estas preferencias se tuvieron en cuenta para diseñar el módulo de sobre competencia intercultural que formaba parte de una asignatura llamada de «Cultura y traducción», con el objetivo de mejorar la motivación y la eficacia del aprendizaje.

2.2.10. Gutiérrez Bregón: valoración de la competencia intercultural y su integración en el currículo

En su tesis doctoral, Gutiérrez Bregón (2016) llevó a cabo una investigación en la que participaron estudiantes de primer y cuarto curso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (España), así como profesionales de la traducción, que se articula metodológicamente a través de grupos de discusión (ocho estudiantes), cuestionarios (65 respuestas válidas de profesionales) y entrevistas semiestructuradas (ocho profesionales).

Los resultados manifiestan que quienes se dedican a la traducción reconocen la competencia intercultural como un componente esencial de su labor traductora, ubicada al mismo nivel que otras competencias clave de la profesión. No obstante, aunque presentan una actitud receptiva hacia el aprendizaje intercultural, su concepción de dicha competencia resulta limitada a ojos de la autora, ya que se centra fundamentalmente en un conocimiento superficial de las culturas vinculadas a sus lenguas de trabajo y pasa por alto una reflexión más profunda sobre dimensiones actitudinales o interpersonales.

La mayoría de quienes participaron coincide en que el desarrollo de esta competencia debe iniciarse en la etapa universitaria y valora positivamente su evolución a lo largo del tiempo en el marco de un aprendizaje permanente. En esta línea, se destaca la importancia de integrar la competencia intercultural de forma transversal en el currículo formativo y se subraya el papel formativo de las experiencias de inmersión, como las estancias en el extranjero. Pese a ello, gran parte de quienes participaron atribuyeron su competencia intercultural más a su esfuerzo individual que a la formación académica recibida.

A partir de estos hallazgos, Gutiérrez Bregón propone una serie de recomendaciones orientadas a la formación en traducción: la integración transversal de la competencia intercultural en los planes de estudio; el fomento del contacto intercultural mediante programas de movilidad o entornos virtuales multiculturales; la promoción del aprendizaje autónomo y permanente; la visibilización de los resultados de aprendizaje asociados a la competencia intercultural y el acompañamiento al estudiantado en la gestión eficaz de recursos para la resolución de conflictos culturales.

2.2.11. Olalla-Soler: proceso de adquisición de la competencia cultural

La tesis doctoral de Olalla-Soler (2017) constituye una investigación cuasiexperimental de corte transversal encauzada a analizar el proceso de adquisición de la competencia cultural en la combinación lingüística alemán-español. El objetivo principal fue identificar los rasgos característicos de dicha competencia, así como observar cómo se desarrolla durante la formación universitaria. Participaron 38 estudiantes, de entre el primer y el último curso, del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (España), además de un grupo de 10 traductores profesionales en calidad de grupo de control. El experimento se estructuró en siete tareas que incluían la traducción de un texto marcado culturalmente, la identificación y el análisis de 31 redactora y la cumplimentación de diversos cuestionarios (problemas de traducción de índole cultural, conocimientos declarativos de cultura alemana, escala de inteligencia cultural, personalidad multicultural). Asimismo, se registró la actividad en pantalla durante la tarea de traducción.

Los resultados de este trabajo permitieron constatar que la competencia cultural se desarrolla de forma progresiva a lo largo de la formación, especialmente en términos de conocimientos declarativos. Sin embargo, dicha progresión resulta claramente insuficiente al finalizar el grado. A pesar de que los estudiantes de cursos superiores muestran una mayor capacidad para identificar 32 redactora y reconocer su relevancia, las soluciones que proponen siguen siendo en muchos casos poco adecuadas. En este sentido, se observa que el estudiantado recurre con frecuencia a estrategias de apoyo externo sin que ello garantice mejores resultados. Por el contrario, el grupo de profesionales de la traducción hace un uso más eficaz de los recursos disponibles y logra soluciones más adecuadas. También se identifican limitaciones importantes en la capacidad del estudiantado para captar la intencionalidad de los 32 redactora, lo que repercute negativamente en la calidad de sus traducciones.

Otro de los hallazgos según el autor es que la adquisición de los componentes procedimentales de la competencia cultural no seguiría una evolución lineal, sino que se desarrolla de forma más discontinua, lo que sugiere que su adquisición implica una reestructuración constante y compleja de otras subcompetencias que compone el modelo de PACTE (2003; Hurtado Albir, 2017, como se cita en Olalla-Soler, 2017). El estudio destaca además que ambos grupos de participantes presentaron niveles elevados de componentes actitudinales culturales, aunque no se evidencia una evolución significativa en estos aspectos a lo largo de la formación.

2.2.12. Madkour: impacto del enfoque cultural en la formación

El trabajo de Madkour (2018), de carácter cuasiexperimental, tiene el objetivo de analizar el posible impacto de adquirir un enfoque cultural en la enseñanza de la traducción, en este caso, en la Universidad de Al-Imam (Arabia Saudí). La muestra del estudio empírico estuvo compuesta por 50 estudiantes de nivel universitario, divididos en dos grupos de 25 (control y experimental), que cursaban una asignatura de traducción literaria y cultural durante un curso intensivo. El estudio se desarrolló durante ocho semanas, en las que se trabajó con 16 textos en inglés y árabe, a través de actividades de análisis, discusión, traducción y revisión. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron un cuestionario tipo Likert para identificar los problemas de traducción del estudiantado, un pretest y un posttest de

traducción, además de una rúbrica de evaluación. Los datos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo experimental antes y después de la intervención, con una mejora de hasta el 86% en comparación con el grupo de control.

En este sentido, se destaca la eficacia del enfoque socioconstructivista, que promueve la formación mediante la reflexión crítica, la interacción y el aprendizaje colaborativo. A partir de los resultados obtenidos, Madkour propone un modelo didáctico que incorpora prácticas colaborativas como círculos de discusión, proyectos de traducción en grupo y tareas cooperativas que favorezcan siempre un entorno de aprendizaje auténtico.

2.3. Enfoques sobre la formación en traducción

2.3.1. Witte: enfoque contrastivo

En relación con la competencia cultural específica (ver 2.1.2. Witte: competencia (bi)cultural de quien traduce), la autora propone un enfoque contrastivo, que implica una enseñanza que incluya la comparación de patrones de comportamiento de las dos culturas de trabajo (Witte, 1996: 75-76).

En este sentido, la autora identifica dos problemas fundamentales. En primer lugar, la insuficiencia del enfoque tradicional centrado en contenidos. En su opinión, los Estudios en Comunicación Intercultural habrían demostrado ya que limitar la enseñanza cultural a «hechos» o «unidades» culturales descontextualizadas genera una falsa seguridad en el estudiantado al hacer creer que una vez que se manejan ciertos contenidos la comunicación intercultural está garantizada. Estos modelos descuidarían la dimensión relacional, es decir, cómo las personas entienden, interpretan y se vinculan con esos contenidos. No son los contenidos en sí los que dificultan la comunicación, sino las distintas formas de entenderlos. Desde esta perspectiva, si se concibe la traducción como un acto de comunicación intercultural, la enseñanza de la competencia bicultural debe atender a los patrones de comportamiento vinculados a funciones situacionales dentro de un sistema cultural más amplio y no a la identificación de rasgos aislados.

Otro punto crítico que defiende Witte tiene que ver con lo que se entiende por *aprendizaje contrastivo* de la cultura. La autora advierte que no tiene sentido

reemplazar los contenidos tradicionales por la enseñanza de patrones de comportamiento si estos siguen estando motivados por su «especificidad», que considera reduccionista. Tales especificidades no existirían como cualidades objetivas, sino que son el resultado de una atribución que se realiza desde una determinada perspectiva, inevitablemente comparativa, desde la que un fenómeno cultural no puede determinarse de manera aislada, sino únicamente en relación con otro que funcione como punto de referencia.

Este argumento tiene consecuencias de peso en el ámbito de la traducción. El ideal, frecuentemente proclamado, de «mantener la extranjería» del texto de partida no sería más que una ilusión construida desde el deseo de «exotizar» la cultura ajena. La cultura de origen no se experimenta como extraña para sus propias integrantes; se vuelve extraña únicamente cuando es observada desde otro marco cultural. Por tanto, según Witte, aquello que se transmite en la traducción no es una otredad inherente al texto original, sino una otredad creada en el proceso de recepción por parte de quien traduce. Esta relatividad también afecta a la percepción de la propia cultura, pues solo es posible reconocer sus especificidades si se adopta una posición externa, una mirada que permita observarla desde fuera, como han señalado Vermeer y Witte (1990, como se cita en Witte 1996). En consecuencia, un mismo fenómeno puede ser considerado específico desde una perspectiva, pero no desde otra. La especificidad cultural no es, por tanto, una propiedad intrínseca, sino una cualidad relacional.

Desde el punto de vista pedagógico, esta concepción lleva a Witte a afirmar que no es posible enseñar cultura en abstracto, sino únicamente en términos comparativos: la cultura X en relación con la cultura Y. En consecuencia, el enfoque contrastivo propuesto no consiste en una simple yuxtaposición de dos culturas de trabajo, sino en la exploración de sus relaciones funcionales con un propósito referente a la traducción. Siguiendo esta lógica, la enseñanza cultural orientada a la traducción no debería evitar comparaciones condicionadas desde el punto de vista cultural (Witte 1996: 76-77), sino fomentar la toma de conciencia sobre su existencia y funcionamiento y sobre cómo influye en la percepción de otras culturas.

Bajo esta premisa, el proceso de contrastar dos culturas tendría un doble efecto pedagógico: por una parte, permitiría adquirir conocimientos sobre la cultura

extranjera; por otra, estimularía el desarrollo de una autoconciencia crítica sobre la propia cultura, cuyas normas y valores suelen operar de forma implícita. Si quienes se forman no aprenden a contrastar conscientemente sus culturas de trabajo, corren el riesgo de proyectar inconscientemente su propio marco cultural sobre la cultura ajena, valorando los fenómenos ajenos según sus propios parámetros. Esta proyección involuntaria representa un obstáculo significativo en la práctica profesional.

En cuanto a la naturaleza de los contenidos que se habrían de incluir, la autora propone un enfoque sistemático para la enseñanza de la competencia cultural en contextos formativos orientados a la traducción (Witte 1996: 77-78). Dado que resulta inviable transmitir al estudiantado todos los aspectos relativos a una comunidad cultural, plantea la necesidad de seleccionar contenidos específicos y definir métodos adecuados para su enseñanza. Partiendo del supuesto que el estudiantado ya dispone de un conocimiento básico de la lengua y de la cultura cotidiana, sugiere una organización de los contenidos en torno a tres ejes principales: áreas de especial interés para la traducción (como economía o derecho), situaciones comunicativas relevantes para la traducción (negociaciones, por ejemplo) y roles y funciones sociales pertinentes (la existente entre cliente y profesional de la traducción).

En cuanto a los métodos de enseñanza, retoma tres tipos identificados en los estudios sobre comunicación intercultural: una formación centrada en la transmisión de contenidos, otra basada en el contacto directo con la cultura extranjera y una tercera orientada al desarrollo de la (auto)conciencia cultural. Esta última es la que la autora considera más adecuada para la formación en traducción y se apoyaría en prácticas como la simulación de situaciones y los juegos de rol.

2.3.2. Comité Narváez: principios pedagógicos

Cómitre Narváez (2003: 229) propone una orientación didáctica para el desarrollo de la competencia cultural en la formación en traducción, fundamentada en el modelo de competencia traductora de Kelly (2002: 17, como se cita en Comité Narváez, 2003). Según esta no debería limitarse a un conocimiento enciclopédico sobre los países donde hablan las lenguas de trabajo, sino que debería incluir

también el dominio de valores, mitos, creencias, percepciones y comportamientos importantes desde un punto de vista cultural, así como su representación textual. En coherencia con este enfoque, la autora plantea como principios pedagógicos básicos los siguientes:

- Desdramatizar el reto que suponen los elementos culturales en traducción, evitando abordarlos como obstáculos insalvables.
- Mantener un contacto constante con la cultura meta para conocer los valores, creencias y costumbres compartidas.
- Fomentar la tolerancia y relativizar los propios marcos culturales, superando enfoques centrados exclusivamente en la perspectiva propia.
- Cultivar una actitud objetiva que permita evitar que la visión particular influya de forma irreflexiva en la elección de estrategias traductoras.

2.3.3. Proyecto PICT: marco curricular

El marco curricular del proyecto PICT (*Promoting Intercultural Competence in Translators*), que sustenta tanto los materiales docentes como los de evaluación diseñados, se estructura en tres dimensiones de aprendizaje: teórica, textual e interpersonal (PICT, 2012b).

La dimensión teórica implicaría un dominio de los conceptos, principios y perspectivas fundamentales derivados de la teoría intercultural, los estudios de traducción y disciplinas afines. Esta dimensión se subdivide en cuatro áreas específicas:

1. Conceptos nucleares en la teoría de la comunicación intercultural, tales como cultura, identidad o representación.
2. Herramientas conceptuales para el análisis, incluyendo marcos comparativos culturales y escalas de conciencia cultural.
3. Conocimiento del contexto cultural de la traducción, que abarca las diferencias en la práctica profesional de distintos países y sus implicaciones.
4. Vínculos entre la teoría de la comunicación intercultural y los Estudios de traducción, como el perfil cultural y el análisis del público, así como la subjetividad cultural y la visibilidad de quien traduce.

La dimensión textual representaría la capacidad de tomar decisiones fundadas y que tengan en cuenta las diferencias interculturales. Las subáreas que se plantean son:

1. Análisis comparativo de cuestiones culturales desde la perspectiva del público de partida y de llegada.
2. Análisis comparativo intercultural de textos en cuanto a aspectos léxicos, sintácticos, patrones discursivos y resonancia visual.
3. Reconocimiento de problemas de no equivalencia cultural o textual y aplicación de estrategias de traducción adecuadas para abordarlos, tales como la explicitación, la omisión o la sustitución.
4. Reconocimiento y gestión del impacto por parte de quien traduce de la cultura interiorizada y las reacciones emocionales ante elementos de la cultura y el texto de partida.

Por último, la dimensión interpersonal engloba aquellas habilidades que permiten tomar decisiones comunicativas fundamentadas desde un punto de vista intercultural en la interacción con clientes, colegas y otros agentes implicados en la actividad profesional. Las subdimensiones incluyen:

1. Conciencia cultural y empatía en los intercambios sociales, por ejemplo, durante la negociación del encargo con personas de la cultura de partida.
2. Curiosidad y proactividad en toda forma de contacto intercultural, como al interactuar con colegas o clientes procedentes de la cultura de partida.
3. Sensibilidad hacia las afecciones y los posibles conflictos en la comunicación, abarcando tanto lo verbal como lo no verbal.
4. Posicionamiento social, que implica decisiones conscientes sobre alinearse, hibridar o apartarse de las normas sociales dominantes.

2.3.4. Yarosh: objetivos de desarrollo

Yarosh (2012: 72-114) plantea, como propuesta inicial pendiente de validación empírica, cinco componentes de la competencia intercultural basados en Witte (2005), con objetivos concretos de desarrollo para cada uno de ellos. Se muestran en la tabla II.1.

1. Conciencia del proceso de comunicación intercultural
1.1. Reconocer que las culturas de las partes interlocutoras influyen en la comunicación en sus distintas dimensiones: la formulación verbal, la comprensión y el desarrollo del proceso comunicativo como tal.
1.2. Concebir la traducción como un acto de comunicación intercultural, en el que quien traduce actúa para mediar entre personas que desean comunicarse, con sus respectivos propósitos y marcos de referencia.
1.3. Tomar conciencia de que cualquier diferencia cultural puede convertirse en un obstáculo potencial para la comunicación intercultural y, por tanto, debe ser objeto de atención y análisis por parte de quien traduce.
1.4. Percibir los modelos culturales subyacentes que se activan a través de las formas lingüísticas.
2. Conciencia cultural
2.1. Ser consciente el propio condicionamiento cultural en términos de conocimientos, actitudes y comportamientos considerados apropiados.
2.2. Comprender que los conocimientos, valores y formas de actuar de quienes representan otras culturas también están determinados por la cultura.
2.3. Saber detectar ideas, conceptos y elementos culturales específicos (explícitos o implícitos) en los textos de partida.
2.4. Evitar proyectar los propios marcos culturales sobre otras realidades, manteniendo una actitud de sospecha interpretativa e investigando para poder dilucidar las diferencias y similitudes culturales.
3. Aprender a comparar y relacionar culturas
3.1. Aprender a interpretar el texto origen desde una perspectiva cultural lo más cercana posible a la del emisor.
3.2. Aprender a comparar perspectivas culturales y marcos cognitivos propios y ajenos, para poder así identificar tanto los elementos potencialmente incomprensibles como aquellos que, si no se adaptaran, ser podrían percibir como familiares por el público meta.
3.3. Saber ajustar la formulación verbal de los modelos culturales de una cultura a otra, adaptándolos a distintos contextos comunicativos y audiencias.
4. Desarrollo continuo de la competencia y adquisición de conocimientos
4.1. Asumir la responsabilidad personal por el desarrollo continuo de la competencia intercultural.
4.2. Comprender los distintos tipos de conocimiento necesarios para dicho desarrollo.
4.3. Familiarizarse con el abanico de recursos disponibles para la adquisición de conocimiento.
4.4. Establecer el hábito de buscar activamente información sobre las culturas con las que se trabaja y utilizar esta información como base para investigaciones comparativas que enriquezcan el conocimiento de los esquemas culturales.
5. Elección y aplicación de estrategias para superar obstáculos interculturales
5.1. Conocer una gran variedad de estrategias que podrían utilizarse para resolver problemas de traducción determinados por la cultura para así ser capaz de generar diferentes soluciones para cada problema (potencial) que se identifique.
5.2. Saber evaluar el efecto que puede tener cada estrategia/solución en función del tipo y la finalidad de la traducción, eligiendo la opción más adecuada para cada situación comunicativa.
5.3. Saber determinar una estrategia general de traducción coherente con la situación comunicativa específica, asegurando que las decisiones a nivel microtextual están en consonancia.

Tabla II. 1. Componentes y objetivos de desarrollo de la competencia intercultural (adaptada de Yarosh, 2012: 72-114)

2.3.5. Koskinen: sociedades superdiversas y empatía

Koskinen (2015: 178, 180-181) señala que nuestras sociedades actuales se caracterizan por una *superdiversidad* creciente, un concepto que Vertovec (2006, como se cita en Koskinen, 2015) define como «un incremento en la presencia de nuevos grupos caracterizados por su pequeño tamaño, dispersión geográfica, diversidad de orígenes, conexiones transnacionales, diferenciación socioeconómica y estratificación legal.» En este contexto social, las reglas preestablecidas y los patrones de comportamiento aprendidos perderían eficacia. Además, también advierte que en la formación en traducción existe un currículo oculto que enfatiza en exceso las culturas nacionales, lo que lleva a fomentar visiones dualistas y estereotipadas que no se ajustan a la realidad superdiversa. Por ello, invita a promover una pedagogía que facilite el análisis de factores como la pertenencia cultural, la identidad, la cultura institucional, el nacionalismo o la política lingüística, que inciden en la traducción. La posición en este trabajo es clara:

Pueden enseñarse y evaluarse conocimientos culturales, pueden describirse y discutirse las complejidades de los encuentros interculturales, se les pueden proporcionar al estudiantado habilidades para superar las fronteras interculturales, pero sin sensibilidad intercultural y sin la voluntad de actuar como agentes interculturales, dichas competencias enseñables y evaluables tienen una utilidad prácticamente escasa (Koskinen, 2015: 180).

Para que las competencias interculturales adquiridas mediante la enseñanza y evaluación sean efectivas en la práctica, Koskinen subraya la importancia, por un lado, de la empatía, entendida como la capacidad para identificar, comprender y relacionarse con las emociones de los demás, que permite a quien traduce tomar decisiones informadas y éticas en situaciones comunicativas que pueden contener elementos desconocidos o inesperados y, por otro, del aprendizaje intercultural continuo.

2.3.6. Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo: necesidades pedagógicas, aprendizaje no formal e informal y aprendizaje continuo

Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo (2016: 257) destacan que, de aceptarse la omnipresencia de la competencia intercultural en todas las tareas relacionadas con

la traducción, es necesario redefinir cómo se enseña. A su juicio, existen diferentes aspectos que requieren de mayor atención en la formación en traducción, a saber: fomentar la reflexión sobre la propia cultura; abordar las actitudes como parte de las subcompetencias interculturales, tanto en términos de enseñanza como de evaluación; transitar desde la noción de competencia traductora (*40 redoctoral competence*) hacia la de competencia de quien traduce (*translator's competence*); integrar los enfoques teóricos de la traducción con los de la competencia intercultural; aumentar el grado de explicitación de la competencia intercultural en el aula; articular actividades dentro y fuera del aula y promover la curiosidad y la adaptabilidad como cualidades fundamentales del perfil profesional traductor.

En esta misma línea, a raíz de su investigación, insisten en la necesidad de que los programas de traducción reconozcan que el aprendizaje intercultural no se limita al entorno formal del aula. De hecho, subrayan la importancia de tener presentes también contextos no formales (como talleres, intercambios o prácticas) y entornos informales (por ejemplo, experiencias personales, interacciones cotidianas o viajes) como espacios significativos para el desarrollo de esta competencia (Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo, 2016: 259).

Finalmente, abogan por una pedagogía de la traducción orientada hacia el aprendizaje intercultural continuo. Esto implicaría dejar a un lado los enfoques centrados únicamente en la transmisión de conocimientos y avanzar hacia estrategias formativas que fortalezcan en el estudiantado la capacidad de adquirir, ajustar y aplicar conocimientos culturales y lingüísticos en situaciones comunicativas reales y cambiantes (Messelink y Ten Thije, 2012, como se cita en Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo, 2016: 261). Aquí, la empatía adquiere una relevancia creciente, especialmente en un contexto marcado por la evolución tecnológica en el ámbito de la traducción.

2.4. Fases de desarrollo y nivelación

2.4.1. Witte: fases de desarrollo de la competencia bicultural

La autora, con el objetivo de alcanzar el desarrollo de la competencia bicultural, que sería el fin último del aprendizaje cultural orientado a la traducción, propone cinco fases de desarrollo en una primera propuesta (Witte, 1993: 164 como se cita en

Witte, 1996) y seis para el desarrollo de la competencia cultural en una revisión posterior (Witte, 2008: 153-154), que son:

1. Sensibilidad perceptiva hacia las diferencias específicas entre culturas, especialmente en lo relativo a los modos de conducta y a los marcos valorativos que las distintas culturas aplican a esos comportamientos.
2. Capacidad de aceptar cognitivamente estas diferencias, que implicaría un ejercicio de posposición del juicio valorativo.
3. Conciencia y aceptación del propio condicionamiento cultural.
4. Concienciación y, si fuera necesario, ajuste de los mecanismos de «recepción» propios, lo que incluye la percepción, interpretación y valoración de culturas, tanto la propia como la(s) ajena(s).
5. Concienciación y, si fuera necesario, ajuste de los mecanismos de «producción», es decir, sus formas de conducta, en relación con la cultura propia y también la(s) ajena(s).
6. Capacidad de «recibir» y «producir» con la finalidad de posibilitar la comunicación de otras partes, teniendo en cuenta la situación y el escopo.

Por otro lado, Witte (2008: 154) plantea que, una vez desarrollada una competencia cultural general, entendida como una sensibilización amplia ante los posibles conflictos y malentendidos que surgen en situaciones de contacto intercultural, la enseñanza de la traducción debería orientarse hacia un tratamiento más concreto en dos culturas concretas (*en* y *entre* culturas). Al respecto, la autora defiende que este tipo de enseñanza permitiría la adquisición de estrategias que se podrían aplicar a otros pares de culturas.

2.4.2. Proyecto PICT: niveles de desempeño asociados a subdimensiones

En esta propuesta, se trazan tres niveles de desempeño asociados a cada subdimensión de su marco curricular (ver 2.2.3. Proyecto PICT: marco curricular). Debido a su extensión, incluimos en la tabla II.2. la dimensión textual, las subdimensiones correspondientes y la descripción de dichos niveles a modo de ejemplo (PICT, 2012b).

Subdimensión	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Análisis comparativo de cuestiones culturales entre el destinatario de partida y de llegada.	Muestra conciencia de ciertas diferencias y similitudes culturales entre el público de origen y destino, pero se limita principalmente a los elementos lingüísticos; presenta cierta influencia de estereotipos y prejuicios.	Muestra conciencia de diferencias y similitudes culturales fundamentales entre el destinatario de partida y de llegada, pero no logra reconocer diferencias más sutiles; puede evaluarlas críticamente con cierta conciencia de estereotipos y prejuicios.	Identifica diferencias culturales sutiles entre el destinatario de partida y de llegada y es capaz de evaluarlas críticamente en cuanto a su efecto en la comunicación; demuestra inventiva y flexibilidad en la elaboración de estrategias que superan estereotipos y prejuicios.
Análisis comparativo de textos desde una perspectiva intercultural (aspectos léxicos y sintácticos, patrones discursivos, resonancia visual) y aplicación del análisis en el proceso traductor.	Tiene familiaridad con la existencia de elementos léxicos y sintácticos culturalmente condicionados, así como patrones discursivos, pero solo reconoce los más básicos.	Tiene buen conocimiento de las diferencias culturales fundamentales y su influencia en la producción textual; puede identificar la mayoría de los rasgos textuales determinantes, incluyendo elecciones léxicas y sintácticas, así como convenciones textuales.	Identifica diferencias culturales sutiles en los rasgos textuales y puede analizarlas desde una perspectiva crítica e informada. Muestra conciencia tanto de convenciones culturales familiares (léxico, sintaxis, etc.) como de patrones discursivos menos evidentes (p. ej. Elementos retóricos).
Reconocimiento de problemas de no equivalencia y aplicación de estrategias para abordarlos (p. ej., explicitación, omisión, sustitución, etc.).	Posee conocimientos sobre algunas estrategias de traducción para afrontar problemas interculturales, pero tiene dificultades para elegir las más apropiadas.	Puede aplicar ciertas estrategias de traducción, aunque en ocasiones se basa principalmente en la intuición.	Posee un amplio repertorio de estrategias de traducción y es capaz de evaluarlas y justificar críticamente su elección y aplicabilidad en cada caso específico.
Reconocimiento y gestión del impacto de la cultura interiorizada del traductor y su reacción emocional ante elementos de la cultura y el texto origen.	Es consciente de la existencia de una cultura interiorizada por parte del traductor, pero no puede reconocer su impacto en el proceso traductológico.	Reconoce incidentes específicos de interferencia cultural producto de los sesgos del traductor, pero carece de estrategias para abordarlos.	Posee una amplia gama de estrategias para mitigar el impacto de la cultura interiorizada del traductor tanto en el proceso traductológico como en el texto meta.

Tabla II. 2. Niveles de desempeño de la dimensión textual (adaptada de PICT, 2012b)

2.4.3. Cnyrim: etapas de desarrollo

Cnyrim (2015: 135-136) concibe un modelo de desarrollo de la competencia intercultural específica de profesionales de la traducción y la interpretación que se estructura teóricamente en seis etapas, que son las siguientes:

1. Desarrollo de la conciencia de las diferencias culturales específicas.
2. Aceptación de las diferencias culturales (tolerancia cognitiva).
3. Conciencia del propio condicionamiento cultural.
4. Capacidad de modificar la propia percepción de la otra cultura (que incluye su interpretación y valoración).
5. Capacidad de modificar el propio comportamiento en función de la otra cultura de manera consciente.

Cnyrim (2015: 137) destaca que las fases 1 a 5 reflejan modelos de desarrollo que ya existen en otros ámbitos y subraya que la fase 6 es la única específica de quien traduce e interpreta. Sin embargo, no se describe con claridad en qué consiste concretamente. Dicha fase sería la más compleja, ya que en ella intervendrían de forma simultánea factores situacionales y de adaptación de interactúan de manera simultánea. Por ello, afirma que una de las metas fundamentales de los programas formativos en traducción e interpretación es preparar al estudiantado para gestionar este tipo de interacciones complejas.

2.4.4. Yarosh: niveles de desempeño asociados a objetivos de aprendizaje

La propuesta de nivelación de Yarosh (2015: 167-171) se apoya en una matriz que articula sus objetivos de aprendizaje en relación con los niveles de desempeño para cada uno. Estos niveles permiten identificar el grado de avance del estudiantado en relación con cada objetivo y se definen de la siguiente manera: nivel 1 (muy bajo: no hay suficiente evidencia para hablar de desarrollo en ese objetivo), nivel 2 (iniciado: se observa cierta toma de conciencia, aunque aún por debajo del umbral aceptable), nivel 3 (bueno: se alcanza un nivel sólido de comprensión y aplicación) y nivel 4 (muy bueno: se demuestra un dominio avanzado y reflexivo).

Según la autora, estos indicadores podrían ser útiles para planificar la enseñanza y ofrecer retroalimentación formativa e incluso podría usarse como recurso de

autoevaluación por parte del estudiantado, con el fin de orientar su propio proceso y tomar decisiones conscientes sobre qué aspectos necesita desarrollar más. Es importante tener presente que Yarosh afirma que esta matriz está en fase exploratoria. Ya que se trata de una propuesta muy extensa, se presentan los objetivos 1 y 3 con sus descriptores de desempeño a modo ilustrativo en la tabla II.3.

N.º	Objetivo	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
1	Reconocer que las culturas influyen en la comunicación (verbalización, comprensión, interacción).	Reconoce la influencia, pero sin ejemplos o sin claridad.	Reconoce parcialmente, con ejemplos genéricos o sin contextualizar.	Reconoce variedad de influencias, pero con ejemplos limitados o poco pertinentes.	Reconoce claramente con variedad de ejemplos pertinentes y completos.
3	Tomar conciencia de que cualquier diferencia cultural puede convertirse en un obstáculo para la comunicación intercultural y, por tanto, merece la atención y el análisis de quien traduce.	Solo reconoce diferencias lingüísticas.	Solo reconoce algunas diferencias temáticas o de <i>realia</i> .	Reconoce una variedad de diferencias culturales relevantes.	Reconoce que cualquier diferencia cultural puede ser relevante.

Tabla II. 3. Niveles de desempeño asociados a objetivos de aprendizaje (adaptada de Yarosh, 2015: 167-171)

2.4.5. Olalla-Soler: diferencias en el ritmo de adquisición de las subcompetencias

Olalla-Soler (2017) confirma empíricamente que las subcompetencias que conforman la competencia cultural no se desarrollan de manera uniforme ni alcanzan los mismos niveles de adquisición. Esta evolución desigual, que da lugar a una reestructuración progresiva de conocimientos, habilidades y actitudes, pone de relieve el carácter dinámico y no lineal del proceso formativo. En particular, se observa que los componentes actitudinales culturales permanecen relativamente estables, mientras que las habilidades y los conocimientos presentan trayectorias más variables y ajustadas a la experiencia formativa. Esta constatación resulta especialmente relevante a la hora de diseñar futuras propuesta de nivelación de la competencia.

2.5. Propuestas didácticas: proyectos, tareas, materiales y evaluación

2.5.1. González Davies y Scott-Tennent: unidad didáctica sobre la traducción de referencias culturales

González Davies y Scott-Tennent (2005) exponen una secuencia de tareas ya implementada en la Universidad de Vic (España) concebida para abordar la traducción de referencias culturales. Su desarrollo se muestra en la tabla II.4.

1. Toma de conciencia	Se parte de una lectura del texto que se va a traducir. A partir de algunas referencias culturales destacadas, el alumnado trabaja en grupos para activar asociaciones, contrastarlas con otras personas y organizarlas en categorías. La comparación de agrupaciones abre un espacio de reflexión sobre las diferentes percepciones culturales que pueden surgir ante los mismos elementos.
2. Reflexión	Se introducen herramientas conceptuales como la clasificación de Nida o los niveles de inmersión cultural de Hanvey, que permiten al estudiantado analizar de forma crítica su propio grado de conocimiento e implicación sobre otras culturas. Se identifican nuevas referencias culturales en el texto y se discuten los distintos significados atribuidos, visibilizando la subjetividad de la identificación y la interpretación cultural.
3. Definición	En grupos, se redacta una definición de lo que se entiende por referencia cultural, que después se compara con otras y sobre las que se discute y trabaja. Esta etapa promueve la elaboración conceptual compartida y el contraste de ideas entre grupos.
4. Decisión	Se inicia la fase de traducción de las referencias identificadas. Surgen preguntas sobre las decisiones estratégicas a tomar, lo que lleva a introducir modelos como el continuo de procedimientos de Hervey, Higgins y Haywood. Además, se analiza una traducción publicada para identificar los procedimientos empleados y desmontar posibles estereotipos culturales asumidos por el alumnado.
5. Traducción	Se traduce el texto en grupos, invitando a elegir una orientación predominante (naturalizante o extranjerizante), lo que obliga a tomar decisiones conscientes sobre el enfoque.
6. Justificación	Se reorganizan los grupos para compartir, justificar y debatir las elecciones traductorales adoptadas, fomentando el contraste de estrategias y la argumentación crítica.
7. Refuerzo	El alumnado documenta por escrito su proceso de decisión y las estrategias utilizadas en protocolos de análisis. Esta tarea se realiza inicialmente de forma oral, para luego formalizarse por escrito. Los protocolos deben entregarse

	junto con las traducciones realizadas durante el curso, lo que permite reforzar la conciencia del proceso traductor.

Tabla II. 4. Unidad didáctica sobre la traducción de referencias culturales (elaboración propia a partir de González Davies y Scott-Tennent, 2005: 170-174)

2.5.2. Proyecto PICT: materiales y tareas de evaluación sobre competencia intercultural para posgrado

Como parte del proyecto PICT (*Promoting Intercultural Competence in Translators*) se crearon una serie de materiales didácticos ideados para emplearse en programas de posgrado en traducción. Todos los materiales se basan en el marco curricular del proyecto (ver: 2.2.3. Proyecto PICT: marco curricular). En total, hay disponibles ocho materiales que abordan la dimensión teórica, cinco relativos a la textual y otros cinco vinculados a la interpersonal (PICT, 2012d).

También se desarrollaron una serie de materiales de evaluación diseñados para comprobar en qué medida el estudiantado de programas de traducción de posgrado adquiere la competencia intercultural (PICT, 2012^a). Estos materiales están directamente vinculados a los descriptores del marco curricular (ver 2.2.3. Proyecto PICT: marco curricular), y, según sus postulados, permiten evaluar la situación del estudiantado en tres momentos distintos del proceso formativo: al inicio, durante o al finalizar el programa.

Cada material de evaluación trabaja una o más subdimensiones del marco, lo que permite seleccionarlos en función del aspecto que se desee observar. En total, seis materiales están relacionados con la dimensión teórica, tres con la textual y seis con la interpersonal.

2.5.3. Yarosh y Muies: enfoque cognitivo

En este trabajo, Yarosh y Muies (2016) defienden un enfoque cognitivo y metacognitivo en la formación intercultural de quien traduce, argumentando que, lejos de reducir el aprendizaje a la mera adquisición de conocimientos, estos componentes son fundamentales. La propuesta se ilustra con una experiencia piloto llevada a cabo en la Universidad de Deusto (España), que consistió en cuatro sesiones experimentales de 50 minutos tituladas *Culture in Translation*, integradas en un curso optativo de traducción inglés-español y español-inglés dirigido a

estudiantes de segundo ciclo. El grupo estaba compuesto por 15 estudiantes y las sesiones se centraron en fomentar su conciencia cultural y en promover una comprensión más profunda de los elementos culturales.

Se propusieron actividades centradas en mostrar cómo la comprensión y la traducción de ciertos textos requiere de conocimientos culturales. En la primera, el estudiantado debía traducir dos fragmentos con distinto grado de carga cultural, discutir las dificultades y, tras recibir información adicional, revisar sus propuestas para hacerlas comprensibles para lectores sin ese conocimiento. Con la segunda, se buscaba sensibilizar al estudiantado sobre cómo las palabras están vinculadas a imágenes y creencias condicionadas por la cultura. Mediante el análisis de diferentes percepciones culturales en torno a la palabra *perro*, se reflexionó sobre la diversidad de perspectivas y la importancia de comprender estos distintos marcos para la traducción. Los resultados de estas, recogidos mediante grabaciones audiovisuales, entrevistas al docente y formularios de evaluación cumplimentados por el estudiantado, muestran una recepción mayoritariamente positiva.

2.5.4. Cnyrim: proyectos auténticos

Cnyrim (2015) destaca varios proyectos auténticos organizados desde la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales de la Universidad de Mainz que han tenido un impacto significativo en el desarrollo de la competencia intercultural del estudiantado.

Uno de estos proyectos consistió en la elaboración por parte del estudiantado de un folleto y un pequeño libro multilingüe para una asociación dedicada a promover la integración y la educación de menores con antecedentes migratorios. La producción de este material en diversas lenguas les permitió trabajar con textos de temática social en los que debían abordar las necesidades comunicativas específicas de cada comunidad.

Otro proyecto implicó la traducción de paquetes informativos turísticos sobre la ciudad de Germersheim. Dicha tarea exigió una adaptación cultural precisa para públicos diversos y brindó al estudiantado la oportunidad de gestionar traducciones con fines prácticos y profesionales. Asimismo, se llevó a cabo la traducción de un libro multilingüe de cuentos infantiles, en el que el estudiantado tenía que asegurar

la adecuación cultural y la comprensión de los textos para un público muy específico. Para mejorar el producto, organizaron sesiones de lectura para dicho público en la guardería de la universidad en las que se identificaron dificultades de comprensión que llevaron a la revisión y mejora de las traducciones. Esta experiencia favoreció un cambio de perspectiva y una reflexión profunda sobre cómo diversas variables culturales atravesadas por la edad, el género o el entorno social influyen en la traducción.

2.5.5. Yarosh: unidad didáctica y enunciados de sensibilización

En línea con sus posicionamientos teóricos, Yarosh (2015: 173, 174) propone esta unidad didáctica de diez sesiones donde se hace énfasis en fomentar el desarrollo de la competencia intercultural, que comprende tareas individuales (I) y grupales (G) dentro y fuera del aula, como se muestra en la tabla II.5.

En clase	Fuera del aula
Sesión 1. La traducción como comunicación intercultural, traductor/a como mediador/a intercultural, relación entre formas lingüísticas y conceptos culturales.	1(I). Estudiantes exploran todo lo que escuchan o leen hasta la próxima sesión para detectar elementos culturales que puedan ser relevantes para la traducción (posibles elementos culturalmente específicos). Los anotan en sus páginas web personales donde subirán sus tareas durante el módulo. 2(I). De las afirmaciones para tomar conciencia (de la 1 a la 5), cada persona que traduce elige una y escribe un texto breve explicando la idea que presenta (150-250 palabras, en la Lengua B de cada estudiante).
Sesión 2. Identificación de elementos culturalmente específicos (ECS; propios de la cultura de origen en comparación con la cultura de llegada). Fragmentos cortos. Se trabaja también la capacidad para verbalizar diferencias culturales. Además, se explora y amplía, si es necesario, la noción de cultura de las personas estudiantes.	3(I). identifican cuatro fragmentos con ECS en textos de su elección (dos en su Lengua A y dos en su Lengua B) y dan una breve explicación sobre las diferencias culturales o lo que hace que esos elementos sean culturalmente específicos. Suben su trabajo a sus páginas web. 4(I). leen el artículo que se trabajará en la sesión 3 y subrayan los ECS. El artículo está en Lengua A y trata sobre fenómenos de la Cultura A. 5(I). Los textos creados en la tarea 2 se reparten entre las personas del grupo para que comenten el trabajo del resto.
Sesión 3. Identificación de ECS en un texto breve.	6(G). Tarea “15 ECS”: en artículos a elección (en Lengua B), identifican 15 ECS; explican por qué cada uno requiere especial atención; los agrupan en categorías y justifican esa agrupación; y proponen una estrategia para identificar ECS. 7(I). Igual que en la tarea 2, pero con las afirmaciones para tomar conciencia 6 a 14.
Sesión 4. Socialización y (auto)conciencia cultural.	8(I). identifican 10 ECS en textos de su elección (en Lengua A) y explican por qué cada uno requiere atención especial.

Conocimiento cultural y cómo adquirirlo.	9(I). crean una sección llamada “Diferencias culturales” en sus páginas web donde anotan 3 a 5 diferencias culturales claras que hayan descubierto durante esta sesión o en otras ocasiones. También pueden reportar 3 diferencias culturales que hayan identificado entrevistando a alguien de la Cultura B.
Sesión 5. Verbalización de fenómenos de la Cultura A en Lengua B. Capacidad para pedir aclaraciones sobre fenómenos de la Cultura B.	10(G). Tarea “Textos paralelos”: eligen un tema (por ejemplo, obtener licencia de conducir; escuela primaria, alojamiento estudiantil); describen cómo se resuelve ese tema en la Cultura A usando Lengua B; luego describen cómo se resuelve en alguna cultura relacionada con Lengua B, destacando las diferencias; y explican por qué esas diferencias pueden dificultar la traducción de un texto sobre el tema. 11(I) Igual que en la tarea 5, pero con las afirmaciones para tomar conciencia 6 a 14.
Sesión 6. Trabajo con los textos producidos en la tarea 10: “Textos paralelos” (discusión del trabajo entre pares; posibilidad de pedir aclaraciones a representantes del otro grupo).	12(G). En el mismo grupo que en la tarea 10 y durante la clase de la sesión 6, redactan comentarios sobre el trabajo “Textos paralelos” de otro grupo. 13(I). Actualizan la sección “Diferencias culturales” con 3 a 5 ítems nuevos. 14(I). Quienes traducen leen el folleto “Estrategias de traducción” (para usar en la sesión 7), identifican ECS y anotan qué hicieron los traductores profesionales en cada caso.
Sesión 7. Estrategias de traducción. Evaluación de las soluciones propuestas por traductores profesionales (fragmentos seleccionados por quien enseña).	15(G). Tarea “Revistas de a bordo”: usando revistas, identifican 20 elementos culturales, de los cuales 8 se mantienen “tal cual” y 12 muestran una intervención visible de quien traduce como mediador/a intercultural. Luego comentan posibles razones para estas decisiones y expresan su aprobación o desaprobación. 16(I). revisan la respuesta de su grupo a la tarea 6 y escriben una versión mejorada de forma individual.
Sesión 8. Evaluación de estrategias propuestas por profesionales de la traducción (fragmentos elegidos por estudiantes en la tarea 15).	17(I). Tarea “Soluciones alternativas”: regresan a los textos elegidos en las tareas 6 y 8 y proponen soluciones alternativas y cualitativamente diferentes para 6 ECS de su elección, explicando en qué contexto sería mejor cada solución. 18(G). Quienes traducen escriben un texto breve explicando qué hace que un elemento sea culturalmente específico y qué argumentos puede usar el traductor o traductora para elegir una solución adecuada. Incluyen ejemplos de tareas previas. 19(I). Igual que en la tarea 2, pero con las afirmaciones para tomar conciencia 15 a 24.
Sesión 9. Competencia intercultural de quien traduce: cómo desarrollarla.	20(I). Igual que en la tarea 5, pero con las afirmaciones para tomar conciencia 15 a 24. 21(I). actualizan la sección “Diferencias culturales” con 3 a 5 ítems nuevos. 22(I). completan el Cuestionario de Autoevaluación, presentan pruebas de las competencias que ya han desarrollado y eligen un aspecto que quieren mejorar. Describen qué pueden hacer y qué harán en las próximas tres semanas. Se les recuerda que sean realistas porque deberán demostrar avances.
Sesión 10. Discusión de las soluciones propuestas para la tarea “Soluciones alternativas” (sesión de retroalimentación).	23(I). preparan un portafolio donde describen cómo han trabajado su competencia intercultural hasta el momento, respaldándolo con las tareas entregadas. El portafolio se redacta en Lengua B, con un máximo de 500 palabras (sin contar los

	textos citados). Además, presentan oralmente su trabajo en 10 minutos, tres semanas después de esta sesión.

Tabla II. 5. Unidad didáctica (adaptada de Yarosh, 2015: 173-174)

Además, Yarosh (2015: 172-173) propone el empleo de lo que denomina *Enunciados de sensibilización* que reformulan los objetivos de aprendizaje vinculados a la competencia intercultural de su propuesta en primera o tercera persona con el objetivo de hacerlos comprensibles y accesibles a las personas que estudian traducción, eliminando el lenguaje excesivamente técnico o abstracto y ayudando a contribuir a la construcción de una identidad profesional. Todos ellos se muestran en la tabla II.6.

1. Quien traduce necesita saber cómo pueden afectar a la comunicación las culturas de las personas interlocutoras.
2. Quien traduce posibilita la comunicación intercultural y, por lo tanto, debe tener siempre en mente a las personas a quien ayuda a entenderse.
3. Quien traduce debe saber qué diferencias entre culturas con las que probablemente trabajará pueden convertirse en obstáculos para la comunicación intercultural.
4. Quien traduce debe interesarse por las diferencias de todo tipo entre las culturas con las que probablemente trabajará.
5. Es importante entender a qué se refieren realmente las formas lingüísticas, ya sea en el mundo real o en el mundo imaginario de quien ha escrito el texto.
6. Quien traduce debe ser consciente de que algunas ideas, creencias, actitudes y comportamientos se consideran correctos y apropiados solo por parte de personas de su propia cultura.
7. Quien traduce debe saber qué ideas, creencias, actitudes y comportamientos se consideran correctos y apropiados solo por personas de su propia cultura.
8. Quien traduce debe ser capaz de distinguir ideas, creencias y actitudes comunes a representantes de una cultura, pero no compartidas por representantes de otra.
9. Es importante para quien traduce identificar cuestiones, elementos, conceptos o ideas presentes en el texto que son específicos de la cultura de origen.
10. Cuando se trata de una cultura extranjera en la vida o en un texto, quien traduce no debe presuponer que las cosas no son ni suceden de la misma manera que en su propia cultura.
11. Cuando quien traduce se encuentra con un fenómeno o aspecto de una cultura extranjera que parece similar o idéntico a uno de su propia cultura, debe siempre investigar las diferencias y similitudes entre ambos.
12. Para comprender un texto extranjero, debo tratar de descubrir qué conocimientos y opiniones, más allá de las mencionadas explícitamente, las personas de esa cultura pueden utilizar para entenderlo.
13. Para ayudar a personas de diferentes culturas a comunicarse, debo saber comparar y relacionar sus conocimientos y actitudes respecto a diferentes temas.
14. Quien traduce debe ser capaz de identificar elementos mencionados en el texto que sean desconocidos o se perciban de manera diferente por el público receptor.
15. Para ayudar a personas de diferentes culturas a comunicarse, debo poder expresar las ideas de una cultura de manera que alguien de otra cultura pueda entenderlas.
16. Diferentes situaciones comunicativas pueden precisar distintas formas de explicar o expresar cuestiones culturalmente específicas.
17. Debo continuar desarrollando mi competencia intercultural a lo largo de toda mi carrera profesional.

18. Debo seguir indagando sobre qué aspectos y cómo difieren las culturas con las que trabajo para seguir desarrollando mi competencia intercultural.
19. Si quiero ser competente desde una perspectiva intercultural, necesito familiarizarme con una variedad de recursos para adquirir conocimiento sobre las culturas con las que probablemente trabajaré.
20. Quien estudia traducción debe desarrollar el hábito de intentar aprender más sobre las culturas con las que trabaja mediante la comparación de diversos aspectos de estas culturas.
21. Quien traduce debe conocer las distintas maneras de traducir elementos culturalmente específicos.
22. Por norma, quien traduce no puede elegir la traducción más adecuada de un determinado elemento sin antes comparar varias posibles soluciones.
23. La idoneidad de una estrategia o solución depende del tipo y de la finalidad de la traducción y de la situación comunicativa.
24. Al traducir un texto, debo asegurarme de que todas las decisiones al detalle sean coherentes con el propósito y la estrategia general de traducción elegidos.

Tabla II. 6. Enunciados de sensibilización (adaptada de Yarosh, 2015: 172-173)

2.5.6. Hurtado Albir y Olalla-Soler: instrumentos y tareas evaluadoras

Estos autores proponen diversos procedimientos para evaluar la adquisición de la competencia cultural en la formación en traducción (Hurtado y Olalla-Soler, 2016). Su propuesta se estructura en torno a nueve instrumentos de evaluación, entre los que se incluyen, por ejemplo, informes de traducción, catálogos de referencias culturales, registros del proceso traductor y portafolios culturales. Para cada uno de estos instrumentos, describen tareas evaluables concretas, aspectos susceptibles de evaluación y las subcompetencias culturales implicadas según el modelo de competencia cultural de Olalla-Soler (2017). La propuesta puede consultarse en la tabla II.7.

Tarea	Descripción	Ejemplos de aspectos evaluables	Componente evaluado
Tareas con textos	Análisis o comentarios de textos con referencias culturales o aspectos teóricos.	- Soluciones a referencias culturales - Adecuación al encargo - Identificación y categorización de referencias - Análisis crítico de actitudes culturales	Conocimientos culturales, habilidades contrastivas, actitud
Traducción	Traducción de textos con problemas culturales, análisis comparado o revisión.	- Identificación y categorización de referencias - Identificación y categorización de soluciones aceptables e incorrectas	Habilidades contrastivas

		- Propuesta de revisión	
Traducción comentada (informe)	Traducción acompañada de informe explicativo y justificativo del proceso.	- Soluciones propuestas - Referencias culturales identificadas - Justificación y alternativas - Recursos y búsquedas utilizados - Reflexión	Conocimientos culturales, adquisición, habilidades contrastivas
Informe sobre referencias culturales	Informe sobre referencias de uno o varios campos culturales o falsos amigos culturales.	- Conocimiento del campo - Documentación utilizada - Composición, estructura y presentación del informe	Conocimientos culturales y su adquisición
Catálogo de referencias culturales	Elaboración de un catálogo con referencias culturales contextualizadas y traducidas.	- Cantidad y diversidad - Adecuación y justificación de traducciones - Técnicas de traducción aplicadas	Adquisición de conocimientos y habilidades contrastivas
Cumplimentación de cuestionario cultural	Preguntas cerradas y abiertas sobre la cultura origen/meta.	- Corrección de respuestas - Calidad de la información (si abiertas)	Conocimientos culturales
Análisis de grabaciones del proceso de traducción	Registro en vídeo del proceso de traducción con análisis posterior. Posibilidad de combinarlo con protocolos de pensamiento en voz alta.	- Estrategias y recursos - Soluciones provisionales y cambios - Distribución temporal del proceso - Informe reflexivo	Adquisición de conocimientos y habilidades contrastivas
Cumplimentación de test psicométrico	Medición de actitudes hacia otras culturas (empatía, adaptación, resistencia a estereotipos, etc.).	- Empatía - Adaptación - Manejo de conflictos culturales - Resistencia a estereotipos	Competencia actitudinal
Portfolio cultural	Recopilación reflexiva de tareas realizadas por el estudiante durante un curso.	- Selección y reflexión de tareas - Corrección de errores	Competencias integradas (cultural, actitudinal, reflexiva)

		- Recursos documentales - Informe de autoevaluación - Composición, estructura y presentación del portfolio	

Tabla II. 7. Tareas, instrumentos y aspectos evaluables (adaptada de Hurtado Albir y Olalla-Soler, 2016: 21)

2.5.7. Eyckmans: método de calibración de ítems dicotómicos

Según Eyckmans (2017) la evaluación de la competencia cultural en traducción ha sido abordada desde distintas perspectivas, entre las que se encuentra su medición como un constructo separado, es decir, desligado del acto de traducir, y como parte de este. El primer enfoque se basa en la administración de pruebas específicas diseñadas para evaluar el conocimiento declarativo que posee el estudiantado sobre la cultura de llegada o sobre la comparación entre culturas. Las herramientas utilizadas en este marco incluyen cuestionarios de opción múltiple, pruebas de verdadero/falso, así como escalas que miden actitudes y habilidades interculturales desde una perspectiva más psicológica o comunicacional. Eyckmans plantea que, si bien este tipo de pruebas permite aislar y cuantificar ciertos aspectos de la competencia cultural, presenta limitaciones importantes en términos de validez contextual y de conexión con el proceso real de traducción, ya que no permite observar si el conocimiento evaluado se aplica efectivamente al resolver problemas en situaciones auténticas de traducción.

Frente a este enfoque, plantea una segunda posibilidad de evaluar que sitúa la medición de la competencia cultural en relación con la práctica traductora. Tradicionalmente, esta evaluación se ha llevado a cabo mediante métodos holísticos o analíticos. El enfoque holístico se basaría en la impresión global de quien evalúa sobre la calidad del texto traducido, teniendo en cuenta aspectos lingüísticos, discursivos y culturales. Aunque esto permite una valoración integradora del desempeño, su carácter altamente subjetivo y la falta de criterios explícitos dificultan la fiabilidad interevaluadora. Por otro lado, el enfoque analítico supondría un sistema más estructurado mediante protocolos que categorizan y ponderan los errores. No obstante, a ojos de Eyckmans la tipificación y ponderación de errores presentarían dificultades.

Como alternativa, la autora propone un enfoque de evaluación referido a normas que introduce herramientas psicométricas en el análisis, el modelo de calibración de ítems dicotómicos, que traslada principios de la evaluación lingüística al ámbito de la traducción. A través de una fase previa de prueba con una muestra representativa de estudiantes, se identifican los segmentos del texto que tienen mayor poder discriminante, es decir, que permiten diferenciar entre distintos niveles de competencia. Estos segmentos se convierten en ítems evaluables de manera dicotómica (aceptable o no aceptable) y son los únicos que se tienen en cuenta en la evaluación. Según Eyckmans, este procedimiento permitiría un control más riguroso de la fiabilidad del instrumento de evaluación al reducir el margen de error derivado del juicio humano y es adecuado para medir la competencia cultural porque permite identificar y cuantificar los ítems directamente relacionados con la competencia cultural respecto a otras dimensiones.

2.6. Recapitulación

La investigación sobre la competencia cultural e intercultural en traducción subraya la importancia de reconocer a quien traduce como una persona situada culturalmente que debe saber percibir su condicionamiento cultural propio (Witte, 1996, 2005; Cómitre Narváez, 2003; PICT, 2012; Cnyrim, 2015; Yarosh 2015; Angelone 2016; Olalla-Soler 2017). La contrastividad se presenta como una habilidad fundamental para el aprendizaje intercultural que permite comparar y entender distintas culturas de manera crítica (Witte, 1996, 2005; Yarosh, 2015; Olalla-Soler, 2017).

También se señala la relevancia de contar con un sólido conocimiento cultural que permita comprender en profundidad las realidades de las distintas culturas implicadas (Witte, 1996, 2005; Cómitre Narváez, 2003; Bahumaid, 2010; Yarosh, 2015; Angelone, 2016; Olalla-Soler, 2017). La combinación de dichos conocimientos con estrategias de apoyo externo se destaca para suplir las posibles carencias (Leppihalme, 1997; Witte, 2005; Yarosh, 2015; Angelone, 2016; Olalla-Soler, 2017), ya que suele reconocerse la imposibilidad de adquirir todo el conocimiento cultural.

La sensibilidad para identificar tanto las similitudes como las diferencias culturales es un aspecto crucial en la competencia intercultural (Bahumaid 2010; Yarosh 2015).

Asimismo, la empatía se destaca como un componente fundamental (PICT 2012; Koskinen, 2015; Angelone, 2016; Tomozeiu, Koskinen y D'Arcangelo, 2016; Olalla-Soler, 2017).

La articulación de actividades dentro y fuera del aula, las experiencias informales como viajes o interacciones cotidianas o las estancias de inmersión son caminos que reforzarían el aprendizaje y contribuirían al desarrollo de la competencia cultural/intercultural (Leppihalme, 1997; Gutiérrez Bregón, 2016; Li, 2016; Tomozeiu et al., 2016).

No obstante, en los estudios empíricos se identifican importantes carencias en el estudiantado, principalmente en el conocimiento cultural específico y en la habilidad para usar fuentes de referencia adecuadas, lo que limita su desarrollo competencial (Leppihalme, 1997; Olk, 2001; Bahumaid, 2010; Olalla-Soler, 2017). En este sentido, las intervenciones didácticas explícitas han mostrado ser efectivas para mejorar esta competencia (González Davies y Scott-Tennent, 2005; Scott-Tennent y González Davies, 2008; Madkour, 2018).

2.7. Modelo adoptado en esta investigación

El posicionamiento que hemos decidido acoger para esta tesis doctoral es el modelo propuesto por Olalla-Soler (2017). Creemos que aborda con rigurosidad y profundidad diversas lagunas conceptuales que hasta ahora no habían sido tratadas con el detalle necesario. Su enfoque parte de una revisión crítica e interdisciplinar del concepto de cultura, lo que aporta una base teórica sólida y adaptada al campo específico de la traducción. La propuesta de modelización de la competencia cultural de quien traduce es el resultado de una revisión bibliográfica extensa y de un proceso de validación empírica a pequeña escala. Compartimos con Olalla-Soler que la competencia cultural debe entenderse en el ámbito de la traducción de textos y, en particular, en la resolución de problemas culturales que surgen en este proceso (Olalla-Soler, 2017: 240) y no dentro de un marco de referencia más general.

3. Enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales en la formación en traducción

A pesar de que la competencia lingüística es una condición *sine qua non* para la práctica de la traducción, la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales no ha tenido un papel destacado en la investigación sobre la formación en traducción. Algunos estudios han señalado esta paradoja, en la que el componente lingüístico, esencial por definición, ha sido históricamente tratado como un prerequisite adquirido fuera del ámbito disciplinar de los estudios de traducción y no como un componente formativo inherente (Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2021: 17-19; Schmidhofer, 2022: 265).

Este enfoque podría explicarse como una consecuencia del esfuerzo por consolidar los Estudios de Traducción como una disciplina independiente, diferenciada de la tradición filológica de la que surgió (Pym, 2018: 205; Schmidhofer, 2022: 265). En este proceso de delimitación disciplinar, se generó una separación epistemológica y metodológica entre los Estudios de Traducción y las disciplinas vinculadas con la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras y quizás ahí podemos encontrar el origen de la relación «históricamente poco fluida» entre ambas disciplinas (Pérez González, 1999: 268). Por ello, en los inicios fueron pocas las personas que abordaron la cuestión de una enseñanza que respondiera a las necesidades específicas del estudiantado, en su mayoría docentes de traducción y de lenguas en programas de traducción e interpretación (Cerezo Herrero y Schmidhofer, 2021: 17-19).

Ya a principios de los años 2000, Colina (2002: 17) advertía sobre esta falta de conexión y defendía que dicha separación no estaba justificada. Además, proponía que los avances en ambas disciplinas seguían trayectorias convergentes que abrían la posibilidad de una colaboración más estrecha. Su planteamiento implicaba una transformación más amplia del cuerpo docente y de la investigación en su conjunto. En retrospectiva, puede afirmarse que se ha evolucionado en esa dirección, pues desde aproximadamente la década de 2010, se observa un aumento significativo de las investigaciones que recurren a propuestas teóricas y metodológicas procedentes de la enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales, situación que se podría interpretar como una creciente voluntad de diálogo interdisciplinar.

3.1. Finalidad de la especificidad formativa

Uno de los principales desafíos en la enseñanza de segundas lenguas dentro de los programas de formación en traducción es garantizar que los contenidos y metodologías respondan a las necesidades específicas. En este sentido, Berenguer (1996: 10), iniciadora de este campo, advertía ya en los años noventa sobre los riesgos de limitarse a una enseñanza generalista, alejada de la especificidad traductológica y sostenía que la enseñanza de segundas lenguas dirigida a futuros profesionales de la traducción no debería comenzar desde un nivel inicial, sino una vez que el estudiantado ya haya adquirido unos conocimientos generales mínimos de la lengua.

En una propuesta posterior más detallada, Berenguer (1999: 135–136) identificó cinco objetivos fundamentales para esta enseñanza: desarrollar la comprensión lectora; abordar la lengua extranjera desde una perspectiva contrastiva, partiendo de la lengua materna del estudiante; fomentar la competencia cultural para formar traductores también expertos en cultura; preparar en el uso de diccionarios y recursos de consulta y, por último sensibilizar hacia la actividad traductora mediante la inclusión en clase de contenidos relacionados con la traducción. Sin embargo, a pesar de estas propuestas tempranas, investigaciones recientes constatan que muchos departamentos continúan aplicando metodologías generalistas, sin tener en cuenta las competencias específicas necesarias para la formación traductora (Cerezo Herrero, 2020: 45).

En el contexto de la formación en traducción es fundamental considerar la diferencia entre la enseñanza de la lengua B y la lengua C (primera y segunda lengua extranjera establecidas en la titulación, respectivamente), ya que, debido al diferente nivel lingüístico de partida, los objetivos aplicables en cada tesitura variarán. En el caso de la lengua B, el énfasis recae en perfeccionar y afianzar los conocimientos lingüísticos ya adquiridos, siempre desde una perspectiva práctica y profesional, como destaca Brehm Cripps (1996: 175), que subraya la necesidad de adoptar metodologías que prioricen la aplicabilidad real en contextos de traducción. Por el contrario, la enseñanza de la lengua C presenta desafíos adicionales, ya que suele partir de un conocimiento nulo o muy limitado. Civera García (1996: 183) subraya que las lenguas C más alejadas del español suponen un desafío adicional, ya que

requieren un proceso de aprendizaje más prolongado. Ante esta realidad, señala dos metas prioritarias: capacitar para que el estudiantado sea capaz de desenvolverse activamente en situaciones cotidianas básicas y concienciarlo de la importancia de la comprensión lectora como competencia clave para su futuro profesional. La necesidad de una programación curricular coherente que permita una enseñanza progresiva y realista de la lengua C ha sido destacada también por Andreu y Orero (2001: 40). Estas autoras reclaman un diseño de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta tanto los objetivos traductológicos como las características particulares de las lenguas y del alumnado, de forma que se garantice una formación específica y de calidad.

Según Schmidhofer (2014: 428), esta tesitura exige una aproximación didáctica más intensiva, que incluya no solo los contenidos lingüísticos sino también el bagaje cultural y que integre la lengua en el repertorio activo de quien estudia. Para ello, se propone el uso de actividades inmersivas y auténticas (interacciones con hablantes de la lengua, visitas culturales, consumo de medios) que complementen la instrucción formal en el aula. Todo este proceso requiere una importante inversión de tiempo y esfuerzo, tanto por parte del alumnado como del profesorado, para que, en apenas dos años, el estudiante alcance un nivel suficiente para enfrentarse a la traducción de textos especializados.

3.2. Evolución y denominación terminológica

Berenguer (1996: 9) propuso que, en el marco de los estudios aplicados de la traducción, la enseñanza de segundas lenguas para traductores e intérpretes podría considerarse como una subárea específica dentro del modelo de clasificación planteado por Holmes (1972). En su conocida distinción entre estudios puros (teóricos y descriptivos) y estudios aplicados, Holmes había identificado como campos aplicados la didáctica de la traducción, la crítica de traducciones y el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas (esto es, la traducción como herramienta para aprender lenguas extranjeras, también conocida como *traducción pedagógica*). Sin embargo, no incluía explícitamente la enseñanza de lenguas para la formación en traducción.

Además, según la lectura de Berenguer, esta enseñanza especializada podría incluirse también en el campo de la didáctica de segundas lenguas con fines específicos (1996: 9). Esa propuesta, de hecho, ha tenido un recorrido significativo y ha sido adoptada y ampliada por numerosos autores a lo largo de las últimas décadas (Brehm Cripps y Hurtado Albir, 1999; Civera García et al., 1999; Andreu y Orero, 2001; Beeby, 2003, 2004; Brehm Cripps, 2007; Oster, 2008b; Clouet, 2010; Cerezo Herrero, 2015; Carrasco Flores, 2016; Liendo y Massi, 2017; Carrasco Flores, 2019; Adams y Cruz-García, 2019; Carrasco Flores y Navarro Coy, 2019; Cerezo Herrero, 2019^a, 2020; Koletnik, 2020; Cerezo Herrero et al., 2021; Clouet, 2021; Koletnik, 2021). La denominación que predomina en este ámbito es enseñanza de *lenguas para traductores*.

Como resultado de este recorrido y con el objetivo de dar mayor cohesión conceptual al campo, Schmidhofer, Cerezo y Koletnik (2021) propusieron la denominación *Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching* (TILLT), es decir, *enseñanza-aprendizaje de la lengua orientado a la traducción y a la interpretación*, con la intención de establecer un marco común para la investigación y la práctica docente en esta área de lenguas para fines específicos y es la designación que han aplicado en trabajos posteriores (Cerezo Herrero et al., 2021; Clouet, 2021; Koletnik, 2021; Seidl, 2021; Schmidhofer, 2022).

3.3. Contextos y lenguas presentes en la producción científica y didáctica

El grueso de la producción académica sobre la enseñanza de lenguas adicionales en la formación en traducción procede del contexto español. Esta concentración geográfica determina las lenguas más estudiadas y las realidades institucionales que las configuran.

En relación con los contextos institucionales, dicha investigación se ha desarrollado principalmente a partir de experiencias concretas implementadas en universidades españolas. Destacan la Universitat Autònoma de Barcelona (Berenguer, 1996, 1997, 1998; Andreu et al., 2002^a; Andreu et al., 2003; Beeby, 2003, 2004; Romero, 2018, 2021), la Universitat Jaume I (Brehm Cripps y Hurtado Albir, 1999; Civera García et al., 1999; Oster, 2008^a; Cruz-García, 2021), la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Stalmach Pajestka, 2008; Hernández Guerra y Cruz García, 2009; Clouet,

2010, 2021) y la Universidad de Salamanca (González-Fernández, 2018; Roiss, 2021). También se encuentran aportaciones relevantes sobre iniciativas puntuales en la Universidad de Alicante (López Roperó et al., 2010) y la Universidad de Vigo (Hermida Ruibal, 2005). Además de las investigaciones centradas en experiencias universitarias específicas, se identifican trabajos de carácter general que abordan el contexto español desde una perspectiva interuniversitaria (Clouet, 2008; Carrasco Flores y Navarro Coy, 2019; Carrasco Flores, 2016, 2021; Adams y Cruz-García, 2019; Cruz García, 2017 y Adams, 2021). Asimismo, se ha localizado un estudio comparativo que incluye datos de varios países, concretamente España, Austria y Eslovenia (Schmidhofer et al., 2021), constituyendo hasta la fecha el único análisis de estas características que se ha podido identificar.

En lo que respecta a la investigación de carácter internacional, se han hallado estudios procedentes de distintos países, como Eslovenia (Koletnik, 2020, 2021; Universidad de Maribor) y Austria (Seidl, 2021; Universidad de Graz). Cabe destacar también las contribuciones de Li (2001), desde Hong Kong, y Berdardini (2016), en Italia, que no forman parte de la corriente investigadora española predominante en esta área ya que conceptualizan su investigación desde otras referencias conceptuales. No obstante, es posible que la presente revisión no haya abarcado otros contextos debido a limitaciones lingüísticas de la investigadora. De hecho, se reconoce la existencia de aportaciones en lengua alemana presentes en la literatura revisada que no han podido ser consultadas.

Sobre esta situación contextual, Schmidhofer (2022: 265) señala que la enseñanza de lenguas adicionales en los programas de traducción e interpretación ha recibido escaso interés y ha sido investigada mayoritariamente en España, probablemente debido a que muchas de sus universidades no exigen un nivel previo de competencia lingüística para la admisión en diversas lenguas en los estudios de grado, lo que obliga al estudiantado a progresar rápidamente para alcanzar los objetivos del programa.

En cuanto a las lenguas a las que hacen referencia los trabajos localizados, destaca notablemente el inglés (Brehm Cripps y Hurtado Albir, 1999; Beeby, 2003, 2004; Clouet y Wood, 2007; Cruz García y Adams, 2008; Clouet, 2008, 2010, 2021; Hernández Guerra y Cruz García, 2009; López Roperó et al., 2010; Cerezo Herrero,

2013, 2015, 2016, 2019b; Carrasco Flores, 2016, 2019, 2021; Cruz García, 2017, 2021; Liendo y Massi, 2017; González Fernández 2018, Carrasco Flores y Navarro Coy, 2019; Adams y Cruz-García, 2019 y Koletnik, 2020, 2021). El alemán ocupa el segundo lugar (Berenguer 1996, 1997, 1998; Civera García et al., 1999; Oster 2008^a, 2008b; Cerezo Herrero 2019b; Ruzicka Kenfel, 2019; Seidl 2021), seguido de otras lenguas como el italiano (Bernardini, 2016, Romero 2018, 2021), el esloveno (Koletnik 2020, 2021), el francés (Civera García et al., 1999), el portugués (Hermida Ruibal, 2005) y el ruso (Stalmach Pajestka, 2008), lo cual refleja una cierta diversificación lingüística, aunque aún limitada.

Además de publicaciones científicas, también se han identificado manuales didácticos para estudiantado de lengua alemana, inglesa y china desarrollados específicamente para el aprendizaje de lenguas en contextos de formación en traducción: el manual de Berenguer et al. (2005) para alemán, el curso de Brehm Cripps (2007) para inglés, el de francés de Civera García (2012) y los dos volúmenes de *Lengua china para traductores* de Casas-Tost et al. (2024^a, primera edición 2008) para chino. Estos materiales constituyen aportaciones de gran valor al tratamiento pedagógico de la lengua en este contexto.

De acceso abierto y acompañados de recursos complementarios en línea, *Lengua china para traductores* representa una propuesta didáctica pionera que, según sus autoras, constituye la primera obra a nivel mundial concebida expresamente desde el enfoque de la lengua china para traductores (Casas-Tost et al. 2024^a: 11).

Según la información introductoria que se ofrece (Casas-Tost et al. 2024^a: 12), el enfoque metodológico de ambos tomos se articula sobre un marco teórico que integra la lingüística contrastiva y textual, la didáctica de lenguas extranjeras y la traductología. Del mismo modo, las autoras lo inscriben de manera explícita en el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos y, más concretamente, en la formación de lengua para traductores. Los objetivos que vertebran la obra (Casas-Tost et al. 2024^a: 11) reflejan con claridad las necesidades del estudiantado: desarrollar la comprensión lectora desde una perspectiva traductológica; abordar el estudio del chino desde la contrastividad; desarrollar la competencia cultural; preparar al alumnado para el uso de herramientas de consulta y sensibilizarlo ante las particularidades de la actividad traductora. En cuanto a la presencia de

contenidos culturales, se observa que se ha tenido en cuenta en la estructuración de los manuales y que en cada lección se incluye un subapartado específico sobre cultura (Casas-Tost et al. 2024^a: 15-17)

3.4. Aproximaciones metodológicas

Desde el punto de vista metodológico, los estudios sobre la enseñanza de lenguas en la formación en traducción han mostrado cierta evolución en los últimos años. Aunque una gran parte de la producción inicial se centraba en reflexiones teóricas o descripciones de propuestas docentes basadas en la experiencia personal, se observa un progresivo interés por aproximaciones más sistemáticas y empíricas.

Una de las líneas desarrolladas ha sido la del análisis curricular, como en los trabajos de Cerezo Herrero (2015) y de Carrasco Flores y Navarro Coy (2019), que examinan la presencia y el tratamiento de las lenguas extranjeras en distintos planes de estudio. No obstante, en estudios más tempranos, como el de Andreu y Orero (2001), se menciona el análisis de varios programas formativos sin aportar información detallada sobre el enfoque metodológico empleado, lo que limita la posibilidad de valorar su planteamiento. Otra vía de exploración ha sido el análisis de materiales docentes, como los efectuado por Adams y Cruz-García (2019) o Carrasco Flores (2016, 2021), que aportan información útil sobre los recursos al alcance del profesorado.

En cuanto a estudios empíricos se han identificado avances significativos, ya sea con investigaciones con participación de estudiantado (López Roperó et al., 2010; Cerezo Herrero, 2016; Koletnik, 2020, 2021; Schmidhofer et al., 2021; Seidl, 2021) o profesorado (Cruz García, 2017; Adams y Cruz-García, 2019; Adams, 2021; Schmidhofer, 2024), que incluso incluyen metodologías longitudinales y mixtas (Koletnik, 2020, 2021) o adoptan la investigación-acción (Roiss, 2021). Pese a estos avances, el panorama metodológico general sigue siendo limitado. Como advertía Schmidhofer (2022: 278), hemos podido comprobar que gran parte de las publicaciones se basan en la reflexión de la experiencia personal del profesorado y en la descripción de objetivos y prácticas.

3.5. Posturas críticas

Pese al creciente interés por definir enfoques específicos para la enseñanza de lenguas para traductores, algunas voces han cuestionado los fundamentos teóricos y metodológicos sobre los que se sostiene esta línea de trabajo. Por ejemplo, Pym (2018) observó que, en el momento de inicio de estos postulados, no existía evidencia empírica suficiente para sostener que el aprendizaje de lenguas en el contexto de la formación en traducción debiera abordarse de forma distinta al aprendizaje de lenguas en otros ámbitos educativos.

Por otra parte, Carreres (2014: 128–131) formula una crítica más amplia, al cuestionar la separación que tradicionalmente se ha establecido entre la enseñanza de lenguas mediante la traducción, conocida como *traducción pedagógica*, y la enseñanza de la traducción. Retomando una reflexión previa de Kelly (2005), Carreres denuncia el mito de que ambas dimensiones (traducción como medio y traducción como fin) deban concebirse como procesos independientes, cuando en realidad deberían estar interrelacionados. La autora defiende que es posible, e incluso deseable, utilizar la traducción como herramienta didáctica en el aprendizaje de lenguas en el contexto formativo de traducción, de forma que esta práctica no solo mejore la competencia lingüística, sino que también ayude al estudiantado a desarrollar una mayor conciencia de los desafíos propios de la traducción profesional. Desde esta perspectiva, Carreres no cuestiona la necesidad de una formación especializada en traducción y aclara que no propone que los departamentos de lenguas asuman funciones formativas en traducción profesional, sino que invita a promover un acercamiento hacia la investigación en adquisición de segundas lenguas y hacia prácticas consolidadas en la enseñanza de lenguas con el fin de aprovechar la conexión natural que existe entre lengua y traducción en contextos educativos.

3.6. Relevancia del componente cultural en la formación

La cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido ampliamente reconocida como un componente esencial en la formación lingüística para la traducción. Diversos estudios coinciden en señalar superficialmente su relevancia (Mackenzie, 1998; Oster, 2008b; Stalmach Pajestka, 2008; Clouet, 2010; Smidhofer,

2014; Carrasco Flores, 2016; González-Fernández, 2018; Ruzicka Kenfel, 2019; Cerezo Herrero, 2020; Adams, 2021; Smidhofer et al., 2021) mientras que otros, que se presentan a continuación, tratan este aspecto con más profundidad.

En primer lugar, Berenguer (1996: 12-17) postula que la enseñanza de lenguas para traductores debe centrarse en formar personas expertas en cultura, no solo conocedoras de lenguas. El estudiantado debería «tomar conciencia de la propia cultura y de los mecanismos específicos que la rigen, y, a la vez, aprender a valorar correctamente los fenómenos culturales ajenos» (1996: 16). Para desarrollar la competencia cultural, establece cuatro pilares: tratar la lengua y la cultura conjuntamente; adoptar un enfoque contrastivo; identificar marcas, estereotipos y presupuestos culturales y tratar los contenidos culturales en relación con la traducción, teniendo en cuenta su posible recepción en la lengua y la cultura de llegada.

En un trabajo posterior, Berenguer (1998: 121) afirma que los estudios sobre traducción son el entorno más apropiado para desarrollar la competencia cultural y considera la clase de lengua extranjera «el espacio didáctico más idóneo». En este sentido, propone el estudio de la lengua en clave semiótica, un enfoque contrastivo que permita detectar diferencias culturales e interpretarlas, ya que «para poder descifrar lo ajeno es necesario primero tomar conciencia de lo propio» y la localización e interpretación de marcas culturales, especialmente de referencias intertextuales.

En el contexto de la enseñanza de la lengua B, Brehm y Hurtado Albir (1999) establecen como objetivo general el desarrollo de la comprensión lectora, a través de la adquisición de estrategias de lectura donde se activen los conocimientos extralingüísticos, tanto temáticos como culturales. Según las autoras, dicha activación está estrechamente vinculada a la adquisición de nuevos saberes extralingüísticos. En esta misma línea, otro objetivo fundamental es la ampliación de los conocimientos socioculturales, con el objetivo, primero, de consolidar conocimientos básicos de la cultura vinculada a la lengua extranjera (incluyendo aspectos como costumbres cotidianas, fiestas, tradiciones, modas, geografía, sistemas educativos y medios de comunicación). Un segundo objetivo es que el estudiantado se familiarice con conceptos más complejos relacionados con

disciplinas como el arte, la historia, la política, la economía o el derecho a través de temas como la literatura, el cine, la emigración, el comercio o la diversidad religiosa y étnica. Finalmente, se señala la importancia de que el estudiantado se familiarice con el uso de fuentes de documentación, entendiendo que debe saber recurrir a diccionarios y otras obras de referencia no solo para resolver dudas lingüísticas, sino también para adquirir la información cultural pertinente.

Por su parte, Civera et al. (1999) formulan los objetivos generales para la enseñanza de la lengua C en términos similares, aunque adaptados a un nivel inicial. Al igual que en lengua B, se destaca el desarrollo de la comprensión lectora mediante la activación de conocimientos extralingüísticos. Esta misma activación se considera esencial al iniciar al estudiante en la expresión escrita. En cuanto a los conocimientos socioculturales, se plantea como objetivo introducir al alumno en nociones básicas de la cultura asociada con la lengua extranjera, así como familiarizarlo con conceptos fundamentales de áreas como el arte, la historia, la política, la economía o el sistema jurídico.

Andreu y Orero (2001: 39) subrayan que, junto con la competencia comunicativa, es imprescindible desarrollar la competencia extralingüística desde la propia asignatura de lengua, ya que esta se reconoce como una condición previa al trabajo de traducción. Aunque las autoras parten de la base de que será abordada en asignaturas específicas, consideran fundamental que cuente con un punto de partida y una continuidad en las asignaturas de lengua.

Andreu et al. (2002b: 159) definen la competencia cultural como la capacidad de captar la dimensión semiótica de la lengua y analizar los marcadores textuales presentes en el discurso. Plantean de forma explícita que uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras para traducción es el desarrollo de dicha competencia, con el fin de formar personas expertas en la cultura vinculada a la lengua objeto de estudio. Esta propuesta se articula en tres dimensiones: abordar lengua y cultura de forma indisociable y en clave semiótica; adoptar un enfoque contrastivo con referencia a la lengua materna e identificar e interpretar marcas culturales (como alusiones o referencias intertextuales) de modo que se favorezca la reflexión sobre los posibles problemas y las formas de transmisión del contenido en la lengua de llegada, retos de traducción y las

estrategias disponibles para transmitir adecuadamente el contenido en la lengua de llegada (Andreu et al., 2002b: 161-162).

Soriano (2004: 5) aporta un matiz relevante en su aproximación a esta temática: la documentación previa a la traducción en relación con la subcompetencia cultural, ya que cree que esta se debería «entrenar y desarrollar» en estas circunstancias. Aunque se trata de una contribución no desarrollada en profundidad, es una de las pocas autoras que menciona esta habilidad como componente de la subcompetencia cultural.

Clouet y Wood (2007: 106-109), en el contexto de la lengua C, señalan que los componentes culturales son de gran importancia para la traducción y que por ello deberían tener su lugar en el estudio de la lengua extranjera para traductores. Proponen una enseñanza centrada en la conceptualización de la lengua y la cultura como realidades indisociables; en la formación de quien traduce como una persona competente tanto en diversas lenguas como en sus respectivas culturas; en su papel como agente social y mediador intercultural y pragmático, con capacidad para integrar y actualizar sus conocimientos en la segunda lengua y en el desarrollo de una visión crítica que le permita identificar e interpretar conflictos culturales. Entre las sugerencias prácticas orientadas a la enseñanza de una lengua C para traductores, se propone ejemplificar cuestiones no lingüísticas y trabajar la contrastividad cultural, partiendo de la premisa de que, cuantas más lenguas y culturas conozca el estudiantado, mayor será su receptividad ante la alteridad, así como su curiosidad y apertura hacia otros modos de concebir la realidad en distintos contextos. Se insiste, además, en evitar la reproducción de estereotipos y tópicos culturales a través de la reflexión crítica en el aula. También se recomienda tratar la cultura desde la lengua, evitando una enseñanza fragmentada similares a las de cultura y civilización desvinculadas del uso lingüístico e integrando trabajos de producción y traducción que permitan tal vinculación. Asimismo, se sugiere emplear materiales adecuados, preferentemente auténticos, en los que la cultura no aparezca aislada del discurso real. Finalmente, se promueve una metodología activa, que estimule el diálogo, el debate, la investigación y el contacto directo con personas hablantes nativas, ya sea dentro o fuera del entorno educativo.

Clouet (2008: 156-157) propone centrar la atención en la competencia intercultural, que considera trascendental en la formación en traducción, y plantea cuatro ejes fundamentales: la adquisición cultural, la comparación de culturas, la exploración cultural y la negociación de un «tercer espacio» identitario. El autor destaca que el conocimiento de la propia cultura es tan necesario como el de la cultura meta, por lo que ambos deben desarrollarse de forma paralela mediante un enfoque contrastivo. Además, introduce la mediación cultural como eje fundamental (2008: 162-163) y sugiere incorporar comparaciones contrastivas de forma continua, así como fomentar la reflexión sobre los valores y significados que configuran la cultura meta. Esta aproximación debería apuntar al desarrollo de una visión crítica y flexible.

Cerezo Herrero (2019b), en el marco de la enseñanza de la lengua B, plantea una propuesta de competencias enfocada a asignaturas en las que ya se parte de un nivel previo de conocimiento lingüístico, siendo una de ellas la subcompetencia extralingüística (2019b: 96). El autor considera que el aprendizaje de una lengua debe estar unido al conocimiento cultural de los países en los que se habla y sugiere abordar contenidos que configuran la estructura de la sociedad actual, tales como el sistema político y jurídico, el sistema educativo, las creencias, aspectos geográficos, tradiciones, fiestas, ocio, prensa, televisión, costumbres, música, religiones, arte, entre otros. Además, destaca la importancia de incluir elementos históricos que expliquen patrones actuales de comportamiento social, así como expresiones propias de la lengua como frases hechas y proverbios.

Por último, Clouet (2021: 51-54), tras revisar los objetivos generales y específicos de la titulación de grado en la que imparte docencia, desarrolla aquellos que se podrían abordar en la clase de lenguas en este contexto, de entre los que destacamos dos: el fomento de la competencia sociocultural, que haga de quien traduce una persona experta en cultura, y la competencia contrastiva, a la que se recurre en tareas de mediación lingüística y cultural. En cuanto a la competencia sociocultural, su fomento en el aula puede abordarse mediante tareas en las que utilicen materiales auténticos, debidamente adaptados al nivel del estudiantado que permitan trabajar el conocimiento de registros, variantes dialectales y normas sociolingüísticas de uso, así como el análisis del peso semántico-cultural de determinadas unidades léxicas, estructuras morfosintácticas y convenciones

genéricas propias de la lengua meta. Respecto a la competencia contrastiva, su enfoque intercultural implica que no basta con comprender la lengua y la cultura extranjeras, sino que es igualmente esencial la reflexión crítica sobre la propia cultura y sus mecanismos de representación, pues solo desde esta perspectiva el estudiantado estará en condiciones de evaluar adecuadamente los fenómenos culturales ajenos.

Las propuestas revisadas en este apartado se sustentan en diversos modelos y enfoques respecto a la competencia traductora y, en particular, a la presencia de la cultura en esta, que se presentan en la tabla II.8. Las referencias se mencionan tal y como se incluyen en la publicación original.

Publicación	¿Competencia traductora?	Modelo relativo a la cultura
Berenguer (1996)	Se menciona el concepto. Sin modelo concreto.	Se menciona el concepto de competencia cultural. Sin modelo concreto.
Berenguer (1998)	Hurtado Albir (1996), Presas (1996)	Competencia cultural como parte de la competencia traductora.
Brehm Cripps y Hurtado Albir (1999); Civera et al. (1999)	Hurtado Albir (1993, 1996)	Competencia extralingüística como parte de la competencia traductora.
Andreu y Orero (2001)	Se menciona el concepto. Sin modelo concreto, aunque mención a Hurtado (1996).	Ø
Andreu et al. (2002)	PACTE (2000)	Competencia cultural como parte de la competencia traductora.
Soriano (2004)	Kelly (2001)	Subcompetencia cultural como parte de la competencia traductora.
Clouet y Wood (2007)	Ø	Competencia sociocultural, pluricultural, intercultural (sin definir). Se basa en Buttjes y Byram 1991; Byram 1997, Byram y Risager 1999; Byram y Fleming 2001; Kramsch 1993; Zarate 1986 y 2002.
Clouet (2008)	Ø	Competencia intercultural, cultural (sin definir).

		Se basa en Buttjes y Byram (1991); Byram (1988, 1989); Crozet y Liddicoat (1999); Kramsch (1993, 1995); Liddicoat (1997, 2002).
Cerezo Herrero (2019b)	PACTE (2011) Hurtado Albir (2017, ed.)	Subcompetencia extralingüística como parte de la competencia traductora.
Clouet (2021)	Se menciona el concepto. Sin modelo concreto.	Competencia cultural, intercultural, sociocultural (sin definir).

Tabla II. 8. Resumen de las aportaciones sobre la enseñanza de lenguas en traducción por orden cronológico (elaboración propia)

4. Vacío investigador sobre la formación en traducción chino-español

En cuanto a la formación en traducción chino-español, como se ha mostrado, en el ámbito universitario español las investigaciones se han centrado principalmente en la enseñanza de la lengua china como lengua extranjera y los estudios de Asia oriental y solo una publicación arroja datos sobre la situación curricular de titulaciones de traducción en el par lingüístico chino-español, aunque solo se centra en dos instituciones concretas. Además, no siempre las investigaciones sobre Asia Oriental tienen en cuenta las titulaciones de traducción.

Por otro lado, la competencia cultural de quien traduce en relación con la lengua china solo se ha podido identificar un trabajo en el contexto chino (Li, 2016), pero en la combinación lingüística chino-español aún está por explorar.

Por último, la lengua china continúa estando ausente en los estudios de revisión más recientes sobre la enseñanza de lenguas aplicadas a la traducción, como se observa en los trabajos de Cerezo Herrero y Schmidhofer (2021) y Schmidhofer (2022), donde no se identifican referencias. Si bien existen algunos aportes empíricos puntuales, como los estudios de Cruz García (2017) y Smidhofer (2024), que constatan la participación de docentes de chino en el ámbito universitario español, estos trabajos no ofrecen información detallada ni suficiente sobre la enseñanza-aprendizaje del chino en este contexto. La única contribución de mayor relevancia es el diseño de los dos manuales de *Lengua china para traductores* (Casas-Tost et al.

2024^a). En el ámbito internacional, solo se ha podido identificar un trabajo relacionado con la lengua china (Li, 2001) en el contexto de Hong Kong.

En la línea de esta tesis doctoral solo se ha podido identificar una breve presentación en un congreso sobre la enseñanza del chino para traducción (Rovira-Esteva, 2011) y el Trabajo de Fin de Máster que es el germen de esta investigación (Gay Punzano, 2020) y que aborda la adquisición de la competencia cultural en los grados en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona. Por ello, presentamos esta tesis como una aportación más profunda que amplifica este enfoque desde diversas perspectivas.

CAPÍTULO III

Marco metodológico

Este capítulo presenta el marco metodológico de la investigación, que se estructura en dos grandes bloques: el análisis documental y la encuesta.

El primer lugar se expone el análisis documental, a partir del que se identifican, seleccionan y describen las titulaciones oficiales de formación en traducción chino-español.

En segundo lugar, se detalla el proceso de diseño, aplicación y análisis de la encuesta, que se dirige a dos grupos: profesorado y profesionales de la traducción, para lo que se define el universo poblacional y se establecen criterios específicos de muestreo para cada colectivo. A continuación, se detallan los instrumentos de recogida de datos, que incluyen el diseño del cuestionario para cada grupo, pasando por las fases de juicio experto, prueba piloto y versión final. Asimismo, se caracteriza la naturaleza de los ítems y de los datos obtenidos.

Para garantizar la calidad y el rigor de los datos, se establecen criterios de fiabilidad y validez, así como aspectos relacionados con la credibilidad, transferibilidad y dependencia. Finalmente, se explican las fases de administración de los cuestionarios, diferenciando entre profesorado y profesionales de la traducción, se especifican los procedimientos para el análisis estadístico y se abordan las cuestiones éticas vinculadas al comité pertinente de nuestra universidad, el tratamiento de datos personales, el consentimiento informado y el manejo de la información recogida.

1. El análisis documental

El análisis documental consiste en un procedimiento sistemático para la revisión o evaluación de documentos, ya sean físicos o electrónicos. Dichos documentos contienen texto o imágenes que se han registrado sin la intervención de un investigador y el proceso de análisis supone buscar, seleccionar, valorar y sintetizar los datos que contienen los documentos. (Bowen, 2009: 27-28) Este tipo de análisis se ha aplicado en el estudio *La formación en traducción chino-español en el sistema universitario público: resultados del análisis documental*, que se presenta en el capítulo IV.

Algunas de las ventajas que comporta este tipo de análisis son (Bowen, 2009: 27-28; Yin, 2018: 157):

- la estabilidad de los datos, pues es posible revisarlos repetidas veces;
- su especificidad y extensión, ya que los documentos pueden incluir referencias y detalles exactos y cubrir diferentes contextos;
- la eficiencia y rentabilidad a la hora de la recogida de datos, que no es tan costosa, puesto que se trata de datos ya existentes;
- su accesibilidad, especialmente cuando son de dominio público.

Dentro de las limitaciones de este planteamiento metodológico pueden identificarse la falta de detalles relevantes para la investigación, que tiene su origen en que los documentos se han diseñado con un propósito que no es el de la investigación (Bowen, 2009: 31), así como la posibilidad de reflejar un sesgo informativo procedente del autor de un documento. Lo esencial en todos los casos es corroborar la información recogida y ampliarla desde otras fuentes (Yin, 2018: 157-158).

Algunos posicionamientos señalan que no se deberían considerar dichos documentos como representaciones que reflejan de forma transparente las rutinas organizativas de las instituciones. Siguiendo esta línea, no podemos saber exclusivamente por registros escritos cómo una organización opera y, por ello, no podemos tratar registros, aunque sean oficiales, como pruebas sólidas sobre lo que versan. Esto no significa que debamos ignorar o menospreciar los datos contenidos en los documentos recogidos, sino que se deberían entender en el contexto organizativo, teniendo en cuenta los posibles valores culturales subyacentes (Atkinson y Coffey, 2004: 58). Por ello, deben abordarse como textos que se construyen según convenciones que forman parte de una realidad documental y es útil preguntarnos por la forma y la función de dichos textos (Atkinson y Coffey, 2004: 73).

Es interesante, también, reflexionar en torno a la autoría (o ausencia de ella, en el contexto de esta investigación) de todos los documentos objeto de análisis. Como bien señalan Atkinson y Coffey (2004: 70), es habitual que este tipo de documentación no presente una autoría concreta, aunque el hecho de que alguien, a quien no se reconoce, los haya creado es algo implícito. Dicho anonimato suele

permitir que se relacione la autoría de un documento con una institución, que les da un estatus de objetividad tácita.

En nuestra investigación sobre la formación en traducción chino-español en el sistema universitario público las limitaciones mencionadas se han intentado mitigar contactando directamente con la coordinación o dirección de la titulación en concreto en el caso de que los datos proporcionados en la documentación recogida fueran insuficientes o confusos.

Para poder identificar cuáles son las titulaciones que forman a futuros profesionales de la traducción chino-español, llevamos a cabo un proceso de filtrado por etapas según criterios cada vez más específicos, que han ido reduciendo la muestra hasta dar con las titulaciones deseadas. Ha de tenerse en cuenta que se han excluido de esta investigación títulos propios, expertos y posgrados ofrecidos en universidades públicas y universidades privadas, por lo que solo se hará referencia a grados y másteres universitarios de carácter oficial y público. Esta decisión responde al convencimiento de que el sistema universitario público debería garantizar una formación adecuada, accesible y de calidad. Asimismo, se considera que una posible falta de oferta en el ámbito público no debería, en ningún caso, ser suplida por iniciativas privadas. Toda la información recogida está disponible en la web de las universidades y se corresponde con el curso académico 2023-2024.

Este proceso de muestreo comenzó con la consulta en las webs de las 51 universidades públicas del estado español². En la primera fase, se identificaron 218 titulaciones oficiales de humanidades, de entre las que se eligieron 49 en las que se impartían ECTS relacionados con la lengua china en una segunda fase. En la última fase, se seleccionaron 18³ titulaciones que cumplieran con el perfil formativo en traducción o mediación lingüística que delimita este estudio en función de su

² <https://www.universidades.gob.es/listado-de-universidades/>

³ Inicialmente se identificaron 22 titulaciones, que han quedado simplificadas en 18, ya que los grados en Traducción y Mediación Interlingüística y en Traducción e Interpretación de la Universitat de València aparecían triplicados, con una titulación por cada lengua B (alemán, inglés y francés). Estas titulaciones comparten el mismo diseño curricular, por lo que para los fines de esta investigación hemos decidido simplificarlas a una en cada caso.

objetivo. Las 18 titulaciones con las que finalmente se ha trabajado en el análisis son, por orden alfabético, las siguientes:

- Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)
- Grado en Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid)
- Grado en Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona)
- Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)
- Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)
- Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)
- Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)
- Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)
- Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)
- Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)
- Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)
- Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)
- Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (USAL)
- Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)
- Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)
- Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)
- Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

2. La encuesta

Como señala Rojo López (2013: 108), la encuesta ha ocupado un lugar central en la investigación sobre traducción debido a su gran potencial. En este ámbito ha tenido como principal objetivo obtener información sobre las actitudes, opiniones o

tendencias que caracterizan el comportamiento, actuación o situación profesional de, por ejemplo, el estudiantado o profesionales del mundo de la traducción. En investigaciones de tesis doctorales sobre formación en traducción la encuesta ha sido ampliamente utilizada, tanto en estudios de carácter descriptivo (Calvo Encinas, 2009; Morón Marín, 2009; Vigier Moreno, 2010; Cerezo Merchán, 2012; Huertas Barros, 2014; Pavani, 2016;) o como parte de diseños cuasiexperimentales (Conde Ruano, 2008; Haro-Soler, 2018; Chaia, 2021), lo que pone de manifiesto su versatilidad y utilidad para abordar distintos aspectos. En esta investigación se han empleado encuestas en dos estudios que se presentan en el capítulo V. *Perspectivas del profesorado y práctica docente: resultados de la encuesta* y VI. *Perspectivas y prácticas de profesionales de la traducción: resultados de la encuesta*.

En esta tesis doctoral las encuestas se han autoadministrado en línea, ya que las preguntas se administran y responden sin que una persona se involucre directamente en el proceso de pregunta-respuesta (de Leeuw, 2008: 135). La herramienta escogida para su diseño y administración es Limesurvey⁴. Las ventajas principales que han motivado la elección de encuestas de este tipo son (Fowler y Cosenza, 2008: 143; Hewson, 2017: 60-61; Albaum y Smith, 2012: 185; Neuman, 2014: 347):

- seguimiento inmediato y continuo de la recogida de datos;
- mejora potencial de la fiabilidad del instrumento gracias a funciones como la canalización de respuestas, la lógica de preguntas, la aleatorización del orden de las preguntas y de las opciones de respuesta o el control de tiempo;
- control de los parámetros de presentación y flexibilidad en el diseño;
- bajo coste en comparación con el gran número de datos que pueden recogerse;
- mayor rapidez en la recogida de datos, pues no es necesaria la codificación posterior que conllevaría la recogida manual con un cuestionario en papel;
- flexibilidad temporal, ya que quienes participen pueden elegir cuándo hacerlo en función de su disponibilidad;

⁴ <https://www.limesurvey.org/es>

- menor intrusión, que incluso podría contribuir a mejorar la calidad de los datos por esta ausencia del entrevistador y una mayor sensación de privacidad, y, por último,
- gran alcance geográfico.

El diseño y la administración de las encuestas están basadas en directrices extraídas de literatura especializada (Fowler y Cosenza, 2008; de Leeuw y Hox, 2008; Lozar Manfreda y Vehovar, 2008; Groves et al., 2009; Gideon, 2012; Neuman, 2014; Callegaro et al., 2015). Aspectos clave como la formulación de las preguntas, la estructura del cuestionario, la presentación visual de la encuesta, el contacto con las personas que podrían participar potencialmente y el proceso de recogida de datos se ha diseñado teniendo en cuenta dichas directrices.

Una de las principales limitaciones al usar encuestas es la deseabilidad social, un sesgo definido por Sudman y Bradburn (1974) como la tendencia de quienes participan a ofrecer respuestas que les permitan situarse en una posición socialmente aceptable, aunque no reflejen con exactitud sus actitudes o comportamientos reales. Este sesgo puede manifestarse de diversas formas, como la exageración de comportamientos en teoría positivos, la minimización de aquellos percibidos como no deseados, la omisión de respuestas a preguntas sensibles o, en algunos casos, en la negativa a participar en el estudio. Por ello, se implementaron diversas estrategias para mitigar sus posibles efectos. Como ya se ha mencionado, se optó por la autoadministración de la encuesta, para reducir así la posible presión que podría generar la presencia de una persona que administra el cuestionario. Como señala Tourangeau (2018: 136-138), la autoadministración minimiza la preocupación por la autorrepresentación y disminuye la probabilidad de respuestas sesgadas hacia la deseabilidad social. Además, esta modalidad tiende a aumentar la sensación de privacidad, lo que puede favorecer una mayor sinceridad en las respuestas (Callegaro et al., 2015: 65).

En segundo lugar, se ha garantizado en todo momento la confidencialidad de los datos (ver *III.2.6. Cuestiones éticas*), con el fin de fomentar la participación y reducir posibles reticencias a la hora de ofrecer información fehaciente. Si bien estas estrategias no eliminan completamente los sesgos inherentes al uso de encuestas,

esperamos que haberlas implementado haya permitido reducir significativamente su impacto.

2.1. Universo poblacional y muestreo

En las dos encuestas de esta investigación, de enfoque cualitativo, el muestreo se ha diseñado con el objetivo de identificar casos relevantes en este contexto. A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que se seleccionan muestras representativas de una población más amplia mediante un muestreo probabilístico, en los estudios cualitativos la muestra no busca la generalización estadística, sino poder llevar a cabo una exploración más profunda de una realidad social compleja (Neuman, 2014: 247-248). El propósito de este tipo de muestreo es intentar conseguir un conocimiento más profundo sobre ciertos fenómenos y, por ello, se prima la relevancia para el estudio y no la representatividad estadística.

Según la óptica cuantitativa, se trata de un *muestreo no probabilístico* que, en términos generales, no permite la inferencia estadística formal⁵, pero sí permite obtener datos válidos desde una aproximación no inferencial (Fricker, 2017: 166). Al no tratarse de una selección aleatoria, no se conoce la probabilidad de inclusión de cada unidad en la muestra, lo que impide la generalización estadística de los hallazgos (Hibberts et al., 2012: 67). Al partir de la premisa de que las posturas cualitativas se centran en generar datos que permitan conocer más en profundidad perspectivas, interpretaciones y construcciones de significado de individuos, no se ven tan afectadas por problemas relacionados con la representatividad de la muestra (Hewson, 2017: 65). En investigaciones cualitativas, este procedimiento suele recibir el nombre de *muestreo intencional* o *muestreo estratégico* (Patton, 2015: 401-403), ya que su fin es seleccionar casos informativos que permitan obtener información detallada sobre el fenómeno de estudio. En estos contextos esta manera de seleccionar casos (potencialmente sesgada en términos cuantitativos) no se considera una debilidad, sino una fortaleza, pues permite centrar la atención en aspectos clave de la realidad social en cuestión. La selección estratégica de casos no

⁵ Para un posicionamiento crítico sobre la inferencia estadística en muestreos no probabilísticos, ver Callegaro et al., (2015: 54).

busca la aleatorización, sino la identificación de informantes clave (Neuman, 2014: 247)

Asimismo, el tamaño de la muestra en los estudios cualitativos no sigue reglas fijas, sino que depende de múltiples factores, como los objetivos de la investigación, la profundidad de análisis requerida y el tiempo y los recursos disponibles. La credibilidad del estudio no radica en el número de participantes, sino en la riqueza de la información obtenida y su pertinencia para los propósitos de la indagación. La utilidad de una muestra cualitativa debe evaluarse en función de la lógica y el propósito del estudio y no con los criterios propios del muestreo probabilístico, como suele aplicarse a la hora de criticar algunas investigaciones (Patton, 2015: 470-471).

2.1.1. Muestreo de profesorado

Para la selección del profesorado participante en esta investigación, se ha utilizado un *muestreo subjetivo por decisión razonada*, también conocido como *muestreo por juicio* o *muestreo discrecional*. Este tipo de muestreo, común en investigaciones cualitativas, implica la selección deliberada de informantes en función de su capacidad para aportar información relevante sobre el fenómeno de estudio (Robinson, 2014: 5244). Para ello se intentan localizar todos los casos posibles de una población muy específica (Neuman, 2014: 273-274).

Siguiendo la clasificación propuesta por Patton (2015), el muestreo de profesorado aplicado en esta investigación se enmarca en la estrategia de *informantes clave*. Este enfoque se basa en la selección de personas que poseen un conocimiento especializado sobre el tema de estudio y que están dispuestas a compartirlo. Estos informantes aportan información privilegiada derivada de su experiencia, lo que los convierte en fuentes insustituibles cuando el objetivo es profundizar en aspectos específicos de un fenómeno social (2015: 430). La selección del profesorado como informante clave se ha basado en su experiencia en el ámbito educativo y en su conocimiento y opinión sobre las dinámicas específicas del contexto analizado. De esta manera, y como ya hemos expuesto en el apartado anterior, el muestreo no pretende ser representativo en términos estadísticos, sino garantizar la profundidad

y pertinencia de la información obtenida para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Una de las principales críticas a este tipo de muestreo es la falta de transparencia en la selección de las personas participantes, ya que en algunas investigaciones no se explicitan los criterios empleados (Robinson, 2014: 5244). Para mitigar este problema, hemos definido con claridad los criterios de selección (ver *III.2.1. Universo poblacional y muestreo*). Pese a estas limitaciones, el muestreo subjetivo por decisión razonada resulta útil para explorar fenómenos que podrían pasar desapercibidos en estudios con un muestreo probabilístico. Además, este enfoque permite incorporar casos atípicos que ofrecen perspectivas valiosas y enriquecen la comprensión del tema investigado.

En el contexto de nuestra investigación, la población con la se pretendía contactar es el profesorado universitario, tanto de grado como de máster, que impartían asignaturas especialmente relevantes para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado que se forma en traducción chino-español, a saber: asignaturas de lengua china, de traducción chino-español y español-chino, y de aquellas que tratan sobre cultura, interculturalidad y mediación.

Para proceder a la identificación del profesorado, se revisaron las 18 titulaciones de grado y máster universitario donde se forman a profesionales de la traducción chino-español en España (ya identificadas en el capítulo IV).

Con el propósito de limitar el censo de docentes para que la información recabada fuera actual y reflejara las opiniones y prácticas recientes del profesorado, la documentación pública consultada se corresponde con los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023. Tras llevar a cabo el proceso de identificación mediante la consulta de las guías docentes de 123 asignaturas, el listado final incluía un total de 71 docentes, con sus correspondientes direcciones de correo electrónico institucional. Aunque sí se han identificado algunas variaciones en el equipo docente de ciertas titulaciones, se ha constatado la continuidad del profesorado en este contexto, con solo ocho cambios entre un curso académico y el siguiente.

2.1.2. Muestreo de profesionales de la traducción

En una primera fase, el muestreo de profesionales de la traducción siguió un enfoque similar al del profesorado, ya que se llevó a cabo un *muestreo subjetivo por decisión razonada* para seleccionar a aquellas personas que cumplieran con unos determinados requisitos. En una segunda fase, se implementó un *muestreo de bola de nieve*. Es habitual combinar ambos tipos de muestreo en dicho orden, pues se trata de una manera útil de conseguir los objetivos del primero en contextos donde no existe un marco muestral definido (es decir, no es posible saber el tamaño total de la población). Esto lo hace especialmente útil para acceder a las llamadas *poblaciones de difícil acceso* o *poblaciones escondidas* (Hibberts et al., 2012: 68; Goodman, 2011: 350), como es nuestro caso, en el que contamos con una población dispersa geográficamente y que no cuenta con un registro oficial (Parker et al., 2019).

En el muestreo de bola de nieve se comienza con un número pequeño de contactos iniciales o *semillas* que cumplen con los requisitos de la investigación y a quienes se invita a participar. A estas personas se les pide que recomienden a otros contactos que cumplan con los criterios de investigación y que podrían tener interés en participar en la investigación, que a su vez recomendarían a otras personas, y así sucesivamente. El muestreo suele finalizar una vez se alcanza el tamaño de muestra objetivo o el punto de saturación (Parker et al., 2019; Patton, 2015: 451-452).

El muestreo de bola de nieve presenta diversas limitaciones, principalmente derivadas de su dependencia a las redes personales y profesionales de la semilla inicial. Este aspecto introduce, en primer lugar, un riesgo significativo de sesgo de selección, ya que ciertos segmentos de la población podrían quedar excluidos si no tienen algún tipo de conexión con las personas que conforman la semilla inicial (Parker et al., 2019) y, en segundo lugar, un posible sesgo relacionado con las características de las personas que participen, que podrían ser similares (Morgan, 2008: 816). Como se recomienda en diversos trabajos, el mejor refuerzo ante esta problemática reside en comenzar con conjunto inicial de informantes que sea lo más diverso posible, ya que esta variación aumenta la probabilidad de que las conexiones subsiguientes alcancen segmentos diferentes. Para ello se aplicó un enfoque de *muestreo de máxima variación* (Patton, 2015: 428-429), que busca captar tanto las

particularidades individuales como los patrones comunes dentro de la población estudiada, y que se detalla a continuación.

Con el objetivo de crear la semilla inicial de contactos, se consultaron diversas fuentes que permitieron identificar perfiles dispares. Estas fueron:

- La base de datos *La literatura china traducida en España* (Rovira-Esteve et al., 2019-2025), gracias a la que se identificaron qué profesionales han publicado traducciones directas del chino en el sistema literario español desde el año 2000 hasta el 2022.
- Los directorios públicos de asociaciones de traducción en España que permiten la consulta abierta tales como ACE traductores (específica de traducción editorial), Asetrad (sin un ámbito concreto), ATRAE (de traducción y adaptación audiovisual), APTIC (específica del contexto geográfico catalán) y APTIJ (de traducción en el ámbito jurídica y jurada).
- El buscador oficial de traductores e intérpretes jurados del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación⁶, donde se incluye la lengua china.
- Dos portales de empleo en línea: LinkedIn, de carácter general, y ProZ, una plataforma específica para la traducción, donde es posible hacer búsquedas por palabras clave.

Para participar en la encuesta se establecieron tres criterios de participación. En primer lugar, las personas que quisieran participar debían contar con experiencia profesional en traducción chino-español. En segundo lugar, debían poseer como mínimo un título universitario de grado o licenciatura, sin importar que fuera específicamente sobre traducción. El último requisito consistía en que los participantes utilizaran cualquier variedad diatópica del español de España en su actividad profesional, con el objetivo de restringir geográficamente el estudio. Además, para intentar reducir al máximo los posibles sesgos mencionados, durante la administración se hizo un llamamiento abierto en LinkedIn y Twitter para que las personas que cumplieran con los requisitos contactaran con la investigadora si tenían interés en participar. La semilla inicial se compuso de 28 personas.

⁶ <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Paginas/Buscador-STIJ.aspx>

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Dada la inexistencia de instrumentos de recogida de datos que se ajusten a las necesidades específicas de esta investigación, ha sido necesario desarrollar dos cuestionarios *ad hoc* sustentados en teorías y diseños anteriores (PICT, 2012c; Gutiérrez Bregón, 2016; Olalla-Soler, 2017). Ambos se han sometido a un proceso de validación en dos fases: una revisión por juicio de experto y una prueba piloto.

El juicio experto implica la revisión de una persona con amplios conocimientos en la temática del estudio, en diseño de cuestionarios o en estudios cognitivos, que no forma parte del universo poblacional del estudio. Según Campanelli (2008: 183, 199), esta fase resulta útil para cuestiones que abarcan desde la comprensión de las preguntas que pudieran hacer quienes participen hasta problemas potenciales en el análisis de los datos. La prueba piloto, por otro lado, permite evaluar el cuestionario en condiciones reales de aplicación o lo más cercanas posibles a ellas. Su finalidad es verificar el funcionamiento de la herramienta en su conjunto, comprobar tiempos de respuesta y optimizar, en general, el procedimiento de administración (Campanelli, 2008: 177-178). Aunque en estudios probabilísticos suele plantearse con muestras más amplias, en nuestro caso se ha llevado a cabo a pequeña escala debido a la especificidad del universo poblacional de ambas encuestas.

En todos los casos se ha proporcionado una guía basada en Campanelli (2008: 185-187) para sistematizar la revisión (ver *Anexo 1: Hoja de revisión*). En ella se podían proporcionar comentarios sobre el mensaje de invitación, las instrucciones, el consentimiento informado, la elección de las preguntas, el orden de presentación, las opciones de respuesta, cuestiones de redacción y la interfaz de la plataforma en línea.

2.2.1. Diseño del cuestionario destinado a profesorado

1) Juicio experto

Esta primera etapa se ejecutó del 17/01/2023 al 17/02/2023. La persona experta tenía conocimientos sobre competencia cultural y metodología de la investigación. La versión sometida a revisión puede consultarse en el *Anexo 2: Encuesta para profesorado (v1)*. En la tabla III.1. se presentan las modificaciones principales que se introdujeron a raíz de los comentarios recibidos:

Introducción	Se sustituyó la definición general de competencia cultural por la específica adoptada como referencia en la investigación.
I. Cuestiones generales	Se reubicó el ítem 2 de la pregunta 2.2. del bloque II al final del bloque.
II. Práctica docente	Se eliminó la pregunta 2.2. El ítem 2 se conservó y pasó al primer apartado de cuestiones generales. Como consecuencia, se modificó la numeración de las siguientes preguntas. Además, en la pregunta 2.3. (ahora 2.2.), se añadió «en la(s) asignatura(s) que imparte» y se eliminó la aclaración «(profesorado)» en la opción de respuesta «clase magistral».
III. Perspectivas de mejora	En la pregunta 2, se añadió una aclaración sobre el rango de la escala de Likert (escala 1-4, donde 1 representa «nada» y 4 «totalmente»).
V. Comentarios finales	Se incorporó un formulario adicional para recoger la posible disponibilidad de quienes participaron para futuras fases de la investigación y garantizar en todo momento el anonimato.

Tabla III. 1. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesorado tras el juicio experto

2) Prueba piloto

En esta segunda fase, desarrollada del 14/04/23 al 25/04/23 con el segundo borrador del cuestionario, se pretendía probar tanto el proceso de implementación como el propio diseño del cuestionario, su visualización y correcto funcionamiento, así como la viabilidad del análisis de los datos con la herramienta prevista. Para ello, las dos personas que participaron utilizaron la hoja de revisión para evaluar la herramienta y, además, participaron en la encuesta desde su experiencia docente, ya que formaban parte del universo poblacional. Ambas personas tienen experiencia docente en el contexto que nos atañe e investigan cuestiones sobre la enseñanza de la lengua china y la traducción, de ahí la pertinencia de su participación en esta fase. Sus respuestas a la encuesta se integraron en el análisis final. La versión que se sometió a revisión en esta fase, resultado del juicio experto, puede consultarse en el *Anexo 3: Encuesta para profesorado (v2)*.

En la tabla III.2. se incluyen las modificaciones introducidas a raíz de sus comentarios y de comentarios recibidos en la prueba piloto de la encuesta para profesionales (con la que comparten características comunes):

Proceso de implementación	Se añadió una descripción más detallada del estudio en la información previa a la invitación a la encuesta. A su vez, se redujo la cantidad de información del mensaje de invitación para hacerlo más claro y accesible.

Introducción	Se estableció un tiempo estimado de participación de 15 minutos. Se corrigieron erratas y ajustes en la redacción y el formato del texto. Para mejorar la legibilidad, se aumentó el tamaño del bloque de texto donde aparece el consentimiento informado, reduciendo así la necesidad de hacer desplazamiento vertical (<i>scroll</i>).
II. Práctica docente	En las preguntas 2 y 2.4. se desdobló la opción de respuesta «Sí» en «Sí, en algunas» y «Sí, en todas» para poder obtener información más precisa sobre la aplicación de contenidos relacionados con la competencia cultural. En la pregunta 2, se añadió la indicación «(tener en cuenta aunque no se mencionen en la planificación oficial)» para que se tuvieran en cuenta todos los aspectos relevantes. Se ajustó la lógica del cuestionario para garantizar que las preguntas 2.1 y 2.2 solo se mostraran cuando los participantes marcaran “Sí, en todas” o “Sí, en algunas”. Se reformuló la pregunta 2.3.2. y se ofreció un espacio más abierto para que los participantes expresaran su opinión sobre los materiales utilizados en su práctica profesional. Se añadió la pregunta 2.4.3. sobre los instrumentos de evaluación empleados en las tareas.
III. Perspectivas de mejora	En la pregunta 2.1., se incluyó la opción de respuesta “Otros aspectos [abierta]” para permitir una mayor flexibilidad en las respuestas
IV. Perfil	La pregunta 5.2., que inicialmente era de respuesta numérica, se modificó a formato de texto para facilitar la explicación de casos particulares.
V. Comentarios finales	Se añadieron ejemplos de información adicional que los participantes podían proporcionar sobre su perfil profesional, como su participación en proyectos de investigación o innovación, dirección de trabajos de fin de estudios y tesis, entre otros.
Visualización	Se amplió la longitud de las casillas de respuesta abierta en las preguntas con la opción “Otros”, con el fin de facilitar la redacción de respuestas más detalladas.

Tabla III. 2. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesorado tras la prueba piloto

Además, gracias a la recogida de los datos se pudo comprobar el correcto funcionamiento de la herramienta en cuanto a aspectos como la importación de contactos, el envío de la invitación, el envío del recordatorio, el almacenamiento de las respuestas y la exportación de las respuestas.

3) Versión final del cuestionario para profesorado

La versión definitiva del cuestionario que se administró puede consultarse en el *Anexo 4: Encuesta para profesorado (v3)*.

El cuestionario se estructuró en seis secciones diferenciadas, diseñadas para abordar las distintas dimensiones de la investigación. Estas secciones fueron:

- Introducción.
- I. Cuestiones generales: opinión sobre el desarrollo de la competencia cultural durante las etapas universitaria y profesional.
- II. Práctica docente: inclusión en la programación docente, contenidos elegidos, metodologías que se diseñan para este fin y tipo de evaluación que se emplea.
- III. Perspectivas de mejora: opinión sobre posibles marcos de actuación para la mejora de la docencia en este sentido.
- IV. Perfil: características del participante en cuanto a formación y experiencia docente y profesional.
- V. Comentarios finales: espacio abierto a aportaciones adicionales.

2.2.2. Diseño del cuestionario destinado a profesionales de la traducción

1) Juicio experto

El diseño del cuestionario dirigido a profesionales de la traducción siguió el mismo proceso de validación que el cuestionario para docentes; contó con la misma persona en la fase de juicio de experto, debido a sus conocimientos sobre competencia cultural y metodología de la investigación, y tuvo las mismas fechas de aplicación (del 17/01/2023 al 17/02/2023). El cuestionario inicial puede consultarse en el *Anexo 5: Cuestionario para profesionales (v1)*.

Las modificaciones realizadas en esta versión del cuestionario se especifican en la tabla III.3.:

Introducción	Se sustituyó la definición general de competencia cultural por la específica adoptada como referencia en la investigación.
II. Práctica profesional	Se simplificó el ítem 1 de la pregunta 1 para evitar la formulación triple: “He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo, a través de la experiencia y el contacto intercultural real” por “He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo”. Se añadió el ítem “Mi aprendizaje (inter)cultural es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional”. En la pregunta 3, se especificaron las personas con las que los profesionales pueden interactuar, añadiendo “(colegas de profesión, expertas, nativas, autoras o al cliente)”.
III. Perspectivas sobre la formación universitaria	Se dividió el ítem 4 de la pregunta 1, que originalmente decía: “Mi aprendizaje (inter)cultural comenzó en mi etapa de estudiante y es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional”, para evitar una pregunta doble. La primera parte se trasladó como ítem 1 de la misma pregunta. La segunda parte se movió como nuevo ítem 5 de la pregunta 1 del bloque II. Se reordenaron los cuatro ítems de la pregunta 1 para mejorar la coherencia y claridad del apartado.
IV. Perfil	En la pregunta 5.4., se modificó la redacción para incluir “Otras lenguas de trabajo (indistintamente de la direccionalidad en la que suele trabajar)”. Se corrigió un error en la plataforma que eliminaba el español como lengua de trabajo. En la pregunta 6.1., se añadió la opción de respuesta “Ya no me dedico a la traducción de forma profesional” para incluir a personas con experiencia en traducción que ya no ejercían. Se implementó una lógica de preguntas para que, al marcar esta nueva opción, la pregunta 6.2. no se mostrara, optimizando la experiencia de los participantes.
V. Comentarios finales	Se incorporó un formulario adicional para recoger la disponibilidad de los participantes para futuras fases de la investigación y garantizar el anonimato.

Tabla III. 3. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesionales de la traducción tras el juicio experto

2) Prueba piloto

La prueba piloto planeada para revisar el cuestionario destinado a profesionales de la traducción siguió la misma lógica que la prueba piloto del cuestionario para profesorado. Organizada en las mismas fechas (14/04/23 al 25/04/23), en ella participaron dos personas seleccionadas por su amplia experiencia en traducción

chino-español en múltiples ámbitos y por su formación en traducción. El cuestionario que se sometió a revisión en esta etapa está disponible en el *Anexo 6: Cuestionario para profesionales (v2)*.

Las modificaciones introducidas a raíz de sus comentarios y de comentarios de carácter general recibidos en la prueba piloto de la encuesta para profesorado pueden consultarse en la tabla III.4.:

Introducción	Se corrigieron erratas y ajustes en la redacción y el formato del texto. Para mejorar la legibilidad, se aumentó el tamaño del bloque de texto donde aparecía el consentimiento informado, reduciendo así la necesidad de hacer desplazamiento vertical (<i>scroll</i>).
II. Práctica profesional	Reformulación del ítem 4 de la pregunta 1 para mayor claridad a «Es importante poseer las habilidades y actitudes necesarias para aplicar los conocimientos culturales con los que se cuenta». En la pregunta 3, se añadió la aclaración «(diccionarios, motores de búsqueda, etc.)» a la opción de respuesta «Consulta en recursos de documentación y tecnológicos», con el fin de precisar mejor el tipo de herramientas a las que se refería.
III. Perspectivas sobre la formación universitaria	Se añadió una nueva pregunta (4) para recoger ideas sobre actividades.
IV. Perfil	En la pregunta 6.2., se incluyó la opción de respuesta «dedicación esporádica» para reflejar situaciones en las que la traducción no constituía la ocupación principal, pero seguía formando parte de la trayectoria profesional.
V. Comentarios finales	Se añadió una sección opcional de comentarios también al final de los bloques I-IV, para permitir a quienes participaran compartir observaciones adicionales sobre cada apartado.
Visualización	Se amplió la longitud de las casillas de respuesta abierta en las preguntas con la opción «Otros», con el fin de facilitar la redacción de respuestas más detalladas.

Tabla III. 4. Modificaciones implementadas en el cuestionario para profesionales de la traducción tras la prueba piloto

Por último, se verificaron los mismos aspectos que en la prueba piloto del cuestionario para docentes: importación correcta de contactos, envío satisfactorio de invitaciones a la encuesta, funcionamiento adecuado de los recordatorios automatizados, almacenamiento seguro de las respuestas y exportación de datos sin errores para su posterior análisis.

3) *Versión final del cuestionario para profesionales de la traducción*

La versión definitiva del cuestionario que se administró en esta fase final puede consultarse en el *Anexo 7: Cuestionario para profesionales (v3)*. Este cuestionario estaba estructurado en seis secciones temáticas, que son las siguientes:

- Introducción
- I. Cuestiones generales: opinión sobre el desarrollo de la competencia cultural durante las etapas universitaria y profesional.
- II. Práctica profesional: experiencia laboral relacionada con la competencia cultural, descripción y resolución de cuestiones de índole cultural.
- III. Perspectivas sobre la formación universitaria: opinión sobre posibles marcos de actuación para la mejora de la docencia en este sentido.
- IV. Perfil: características del participante en cuanto a formación y experiencia profesional.
- V. Comentarios finales: espacio abierto a aportaciones adicionales.

2.2.3. Caracterización de los ítems y de los datos recogidos

A pesar de que los cuestionarios incluían preguntas específicas adaptadas a cada colectivo (centradas en la práctica docente o profesional y en su perfil y opiniones), ambos instrumentos compartían un diseño metodológico común que se manifestaba en varios niveles. Por un lado, algunos de los ítems tenían formatos de respuesta similares en cuanto a su estructura y forma de presentación. Por otro, ciertos ítems estaban formulados de forma idéntica y otros cuantos eran claramente paralelos al hacer referencia a realidades o conceptos similares dentro del contexto específico de cada población. Esta base de diseño compartida y el claro paralelismo entre las secciones y los ítems jugaron a favor durante las fases de revisión y pilotaje, ya que las sugerencias o problemas detectados en uno de los cuestionarios a menudo se pudieron aplicar al otro instrumento, como se recoge en el apartado anterior.

En ambos cuestionarios se optó por una estructura predominantemente cerrada que se complementaba con ítems abiertos. Por un lado, los ítems cerrados facilitan la obtención de datos comparables y permiten la aplicación de análisis estadísticos que resultan útiles para identificar tendencias generales. Por otro lado, los ítems abiertos ofrecen a quienes participan la oportunidad de expresar sus experiencias,

opiniones y conocimientos con mayor libertad y profundidad, proporcionando datos cualitativos que complementan y enriquecen la interpretación de los datos procedentes de los ítems cerrados.

Esta elección metodológica responde a la necesidad de obtener tanto datos estructurados y cuantificables como información detallada y contextualizada que permita una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Las preguntas cerradas abarcaban opciones de respuesta única, ya fueran listas o escalas de intensidad tipo Likert de cuatro puntos, así como preguntas de respuesta múltiple. En el caso de las preguntas de lista en las que era imposible recoger todas las opciones posibles debido a su imprevisibilidad, se incorporó una opción de respuesta abierta. También se insertaron espacios para comentarios de más extensión al final del cuestionario dirigido al profesorado y al final de cada sección en el cuestionario destinado a profesionales de la traducción chino-español.

Para intentar reforzar la veracidad de las respuestas, durante el diseño de los cuestionarios se tomaron tres decisiones clave. En primer lugar, se estableció la obligatoriedad de respuesta para todos los ítems, lo que minimizó el riesgo de omisiones no deseadas, con algunas excepciones: era posible no ofrecer ninguna respuesta en los ítems abiertos destinados a comentarios finales, así como el bloque IV, que se centraba en el perfil de las personas participantes.

En segundo lugar, se incluyó la opción de «NS/NC» («no sabe/no contesta») como alternativa en todas las preguntas que fueran de respuesta obligatoria. Esta opción permitió a las personas encuestadas expresar que no poseían el conocimiento necesario para responder a una pregunta, que no tenían una opinión formada sobre un tema o que simplemente no querían ofrecer ningún tipo de respuesta. Con la inclusión de esta opción se intentó evitar que las personas participantes se sintieran obligadas a elegir una respuesta al azar o a abandonar la pregunta por falta de conocimientos o experiencia. Como medida complementaria, esta opción de NS/NC se configuró en la plataforma en línea para que fuera exclusiva en los casos de ítems de opción múltiple, con el fin de evitar errores que pudieran invalidar las respuestas. En el bloque IV de ambos cuestionarios, dado que la participación no era obligatoria, no se incluyó dicha opción.

Por último, en ambos cuestionarios se diseñaron preguntas de filtro o canalización, que alteraban la lógica de presentación de los ítems del cuestionario y permitían su adaptación a cada participante en función de sus respuestas. Por lo tanto, se presentaban solo aquellas pertinentes según el perfil, la opinión o la experiencia de la persona en cuestión, reduciendo así, por un lado, la carga cognitiva, y por otro, la posibilidad de recoger respuestas inexactas o no pertinentes.

En el *Anexo 8: Caracterización de los cuestionarios* se detallan las características específicas de cada cuestionario, que comprende la tipología los ítems y los datos recogidos, en base a la propuesta de Neuman (2014).

2.3. Criterios de rigor y calidad

2.3.1. Fiabilidad y validez

En la gran mayoría de las fuentes consultadas, los criterios para juzgar el rigor en el diseño de encuestas son la fiabilidad y la validez. A continuación, presentamos la conceptualización que presenta Neuman (2014: 211-218).

La *fiabilidad* hace referencia al grado de consistencia con el que un instrumento da sus resultados. Es decir, una medición se considera fiable cuando los datos obtenidos son estables y no se ven afectados por factores aleatorios propios del proceso de recogida de datos o del instrumento en sí. Dentro de este concepto, es habitual distinguir entre varias formas de fiabilidad que permiten evaluar diferentes aspectos del comportamiento del instrumento.

Una de ellas es la *fiabilidad test-retest*, que evalúa si el instrumento ofrece resultados similares al aplicarse en distintos momentos, siempre y cuando el fenómeno medido no haya cambiado. También se puede contemplar la *fiabilidad intergrupar*, que se refiere a la capacidad del instrumento para ofrecer resultados consistentes al aplicarse en poblaciones o contextos sociales distintos. En tercer lugar, se encuentra la *consistencia interna*, que se refiere a la coherencia entre los ítems o indicadores que componen una misma escala.

En paralelo, la *validez* representa el grado en que un instrumento mide de forma adecuada el concepto que pretende evaluar. Este criterio abarca diferentes tipos de

validez que permiten determinar si la medición es sólida en términos conceptuales y empíricamente sostenible.

Una primera aproximación es la *validez aparente* (también llamada *validez de aspecto*), que se basa en el juicio subjetivo de personas expertas que valoran si el instrumento parece adecuado para medir el constructo. Le sigue la *validez de contenido*, que garantiza que el instrumento cubre de forma suficiente todas las dimensiones teóricas del concepto evaluado. Por su parte, la *validez de criterio* implica la comparación del instrumento con alguna medida externa, bien sea una ya consolidada (*validez concurrente*) o bien una que se evalúe en un momento posterior (*validez predictiva*), con el objetivo de valorar su capacidad para anticipar resultados futuros. Finalmente, la *validez de constructo* se centra en comprobar si los indicadores realmente reflejan el concepto teórico. Dentro de esta, se suele distinguir entre la *validez convergente* —cuando diferentes indicadores que supuestamente miden lo mismo muestran una alta correlación— y la *validez discriminante*, que verifica que no se solapen con indicadores de otros constructos distintos.

Junto a estas dimensiones de la medición, cabe mencionar otras formas de validez que no se vinculan directamente con el instrumento, sino con el diseño del estudio en su conjunto. La *validez interna* alude al grado en que los resultados pueden atribuirse realmente a las variables estudiadas, sin interferencias de factores no controlados que distorsionen la relación causal. Por otro lado, la *validez externa* hace referencia a la posibilidad de generalizar los hallazgos más allá del contexto específico en que se ha llevado a cabo la investigación.

Dado que la presente investigación es de corte cualitativo, no experimental, y se apoya en encuestas de tipo no probabilístico que no persiguen la generalización estadística, sino describir prácticas y explorar percepciones dentro de varios colectivos, resulta pertinente cuestionar la utilidad de aplicar los criterios de validez y fiabilidad.

La fiabilidad test-retest requiere la aplicación repetida del instrumento en distintos momentos para comprobar la estabilidad de las respuestas, una condición que no se cumple en el planteamiento de la tesis doctoral, por lo que dicha forma de fiabilidad

no sería aplicable. La fiabilidad intergrupar, centrada en la consistencia de los resultados entre distintos subgrupos, tampoco es pertinente en este caso, ya que no se busca la homogeneidad entre colectivos, sino precisamente explorar posibles diferencias en función de las características del perfil profesional o académico de las personas participantes. En cuanto a la consistencia interna, aunque se utilizaron escalas de Likert para recoger valoraciones sobre diversos aspectos, no comportaban la construcción de escalas unidimensionales destinadas a medir un único constructo. Por este motivo, no se ha evaluado la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach.

Por otro lado, en cuanto a la validez de los cuestionarios diseñados, algunas de las nociones pueden mantenerse como un criterio orientativo. En ambas encuestas se llevó a cabo una revisión por parte de especialistas en el juicio experto y la prueba piloto, que estarían relacionadas con la validez aparente y la validez de contenido. Aunque estas decisiones aportan cierto grado de validez, no constituyen una garantía empírica en sentido estricto. En relación con la validez de criterio, su aplicación directa resulta limitada al no disponerse de una medida estandarizada con la cual comparar todos los resultados obtenidos. No obstante, cabe señalar que los cuestionarios se diseñaron tomando como referencia estudios previos, lo que aporta cierta solidez conceptual al instrumento. Por último, con la validez de constructo ocurre algo similar a la consistencia interna: las escalas de Likert no se diseñaron para medir un único constructo, sino para recoger información específica y contextualizada sin la intención de validar escalas estandarizadas.

2.3.2. Credibilidad, transferibilidad y dependencia

Siguiendo esta línea, Lincoln y Guba (1985: 289-331) formularon, desde una perspectiva constructivista, un conjunto de criterios críticos con el positivismo específicamente diseñados para garantizar la confianza (*trustworthiness*) y que suelen asociarse a estudios cualitativos. Aunque inicialmente parecen tener más relación con estudios etnológicos y de campo, creemos que los conceptos son extrapolables a nuestra investigación.

En primer lugar, la *credibilidad*, que sería paralela a la *validez interna*, hace referencia al grado de adecuación entre las interpretaciones de quien investiga y las

experiencias o puntos de vista expresados por quienes participan. En el marco de esta tesis se ha intentado reforzar dicha credibilidad mediante un análisis detallado de las respuestas, con especial énfasis en lo relativo a los comentarios abiertos de ambos cuestionarios. Se ha optado por preservar total o parcialmente en su forma original (*verbatim*) aquellas respuestas que aportan un mayor grado de complejidad o profundidad discursiva, con el objetivo de respetar la riqueza expresiva y los posibles matices expresados por las personas participantes y así poder relacionarlas de manera más directa con las interpretaciones que se han llevado a cabo. Además, se ha incluido en todos los casos el identificador (ID) correspondiente, lo que permite contextualizar cada intervención dentro del conjunto de datos y mantener la trazabilidad de las voces recogidas en el análisis.

Por su parte, la *transferibilidad* guarda paralelismo con la *validez externa* en los enfoques cuantitativos, aunque su concepción y finalidad difieren notablemente. Lejos de aspirar a la generalización estadística, este criterio se centra en proporcionar descripciones lo suficientemente profundas y contextualizadas como para que otras personas investigadoras puedan valorar si los hallazgos pudieran resultar pertinentes en contextos similares. Con este fin, en el presente trabajo se ofrece información detallada sobre los criterios de inclusión de las personas participantes, su perfil y el entorno académico y profesional en el que se inscribe la investigación.

En tercer lugar, la *dependencia*, entendida como un equivalente de la *fiabilidad*, se relaciona con la coherencia interna del proceso investigador y la posibilidad de reconstruirlo de manera transparente. Para ello, en este capítulo se ha documentado de forma rigurosa cada una de las etapas del estudio —desde el diseño de los cuestionarios hasta el análisis de los datos—, para que sea posible seguir la lógica del procedimiento y garantizar la trazabilidad del análisis.

2.4. Administración del cuestionario

2.4.1. Profesorado

El contacto con las personas listadas se llevó a cabo en línea, por correo electrónico. Los mensajes enviados se enumeran a continuación:

- 08/05/2023: preaviso sobre la investigación y la posibilidad de participar.
- 12/05/2023: invitación a participar en el estudio, con enlace de acceso personalizado (periodo de implementación inicial hasta el 19/05/2023).
- 16/05/2023 y 19/05/2023: recordatorios.
- 22/05/2023: invitación y recordatorio por parte una de las directoras de tesis.
- 25/05/2023: cierre de la encuesta.
- Agradecimiento: automático desde la plataforma cada vez que se archivaba la respuesta de un participante.

Durante este tiempo, tres personas confirmaron que no participarían debido a que no cumplían con el perfil que se describía en la presentación de la investigación. Estos casos confirman que la información oficial presentada a veces en las webs y las guías docentes no está del todo actualizada y confirma las premisas de Atkinson y Coffey (2004).

Tras dar por acabado el periodo de administración, se contaba con 43 participantes. A esta cifra se sumaron las dos personas que participaron en la prueba piloto, cuyas respuestas se integraron en la base de datos definitiva, por lo que la cifra de participación final fue de 45 personas. La inclusión de estas últimas se justificó por la alta similitud del cuestionario utilizado en ambos casos, lo que permitió integrar sus respuestas en el análisis final.

2.4.2. Profesionales de la traducción

El contacto con las personas que componían la semilla inicial se llevó a cabo en línea, ya sea por correo electrónico o través de las plataformas adicionales que se emplearon (LinkedIn y Twitter). Se procedió de la siguiente manera:

- 14/06/2023: invitación por correo a participar en el estudio para la primera semilla (28 personas), con enlace de acceso personalizado.
- 18/06/2023: invitación por LinkedIn a participar en el estudio (54 personas, algunas ya contactadas por correo electrónico) y Twitter (cinco personas, algunas ya contactadas por correo electrónico).
- Recordatorio a las personas que habían registrado su dirección de correo electrónico tras una y dos semanas del registro.

- 19/09/2023: aviso sobre la ampliación de la fecha límite y el cierre de la encuesta a quienes se había contactado hasta el momento, pero no habían participado aún.
- Cierre de la encuesta: 30/09/2023.
- Agradecimiento: automático desde la plataforma cada vez que se archivaba la respuesta de una persona.

Cabe destacar que a lo largo de todo el proceso de bola de nieve se presentaban los criterios de participación que eran la base de la selección (en el mensaje de invitación y el consentimiento informado), puesto que, al tratarse de un mecanismo de autoselección, cada persona evaluaba por sí misma si cumplía o no con los requisitos establecidos.

El total de participantes en la fase final del estudio fue de 51. Esta cifra incluye a 49 las personas que participaron en la administración definitiva del cuestionario, así como a las dos personas que participaron en la prueba piloto. La inclusión de estas últimas se justificó debido a la alta similitud del cuestionario utilizado en ambas instancias, lo que permitió integrar sus respuestas dentro del análisis final.

2.5. Especificaciones sobre el análisis estadístico

El análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios se llevó a cabo con un enfoque descriptivo. Dado que la investigación es de carácter no experimental, el tratamiento estadístico ha sido univariante. Para ello, se ha calculado las medidas estadísticas descriptivas apropiadas según el tipo de dato recogido, tal y como se detalla en el *Anexo 8: Caracterización de los cuestionarios*.

En cuanto al análisis según la tipología, para los datos nominales, ya sea de preguntas de respuesta múltiple o única, se presentan medidas de frecuencia, en las que se incluye la frecuencia absoluta (número de respuestas por categoría) y la frecuencia relativa expresada en porcentaje.

Para los datos ordinales, como los obtenidos en las escalas de Likert de cuatro puntos y en otros ítems con orden natural (por ejemplo, el nivel educativo), se calculan igualmente frecuencias y porcentajes para reflejar la distribución. De forma

adicional, las escalas de Likert se tratan como variables de intervalo⁷ y se calculan medidas de tendencia central y dispersión. Concretamente, se emplea la media para representar el promedio aritmético de la respuesta y la desviación estándar para cuantificar la variabilidad.

En todos los casos se especifica el número total de respuestas válidas para cada ítem (f_i), que supone la base sobre la que se calculan las estadísticas descriptivas. Esta cifra puede variar entre ítems debido a la no respuesta de ciertas preguntas, sea bien por tratarse de una pregunta de filtro, por la decisión de no responder de la persona encuestada o por haber seleccionado la opción «NS/NC» (esta última solo en el caso de datos cuantitativos, que se tratan como datos perdidos). Si se trata de datos nominales, las respuestas «NS/NC» sí se incluyen en el cómputo de frecuencias, ya que aportan información de interés sobre la distribución de respuestas. Las pequeñas variaciones en el número total de respuestas válidas entre ítems de escala de Likert no afectan significativamente la comparación descriptiva de tendencias y dispersión.

La herramienta que se ha empleado para llevar a cabo este análisis estadístico es Jamovi⁸, un *software* gratuito y de código abierto. Está basado en el lenguaje de programación R, pero su interfaz gráfica permite usarlo sin la necesidad de escribir código para ejecutar los análisis. Se trata de una alternativa a herramientas de más trayectoria en análisis estadístico que son restrictivas por el coste de su licencia, lo que fomenta la transparencia y la colaboración en la investigación.

Los datos recogidos en los ítems abiertos de texto libre, diseñados para captar reflexiones o comentarios adicionales, fueron analizados cualitativamente con el objetivo de identificar temas recurrentes, ejemplos significativos y matices que enriquecieran la interpretación cuantitativa. Para ello, se aplicó un análisis de contenido convencional, siguiendo el enfoque inductivo descrito por Hsieh y Shannon (2005), en el que las categorías emergen directamente de los datos durante el proceso de codificación. Debido al número reducido de ítems de estas

⁷ Este tratamiento de las escalas de Likert no está libre de controversia (ver Jamieson, 2004; Carifio y Perla, 2007; Norman, 2010).

⁸ <https://www.jamovi.org/>

características y a la extensión limitada de las respuestas abiertas que se recogieron, el análisis fue manual, sin el apoyo de software especializado de análisis cualitativo asistido por ordenador (CAQDAS, por sus siglas en inglés).

2.6. Cuestiones éticas

2.6.1. Comité de ética

Los proyectos de investigación desarrollados en la Universitat Autònoma de Barcelona están obligados a someterse al juicio de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH)⁹ en el caso de que se plantee la participación de personas. Por ello fue necesario recibir la autorización pertinente que permitiera llevar a cabo la investigación.

En función de la descripción de la investigación y los objetivos que se pretenden conseguir, este comité evaluó la metodología del procedimiento de experimentación, la información que se ponía a disposición de las personas que participaron (incluido el consentimiento informado), el tipo de compensación por participar (de haberla), la gestión, almacenamiento y tratamiento de los datos, tanto durante como también tras la investigación, y, por último, el *feedback* que recibieron las personas que participen (de haberlo).

Este proyecto recibió el informe favorable de la CEEAH el 10/12/2021.

2.6.2. Datos personales

Además, al tratarse datos personales en esta investigación, fue necesario también tramitar el registro de las actividades de tratamiento de los mismos a través del Delegado de Protección de Datos de la universidad. En este proceso se inspeccionaron diversos factores en relación con los datos personales:

- la finalidad y la base jurídica de su tratamiento;
- el periodo de conservación;
- el perfil de las personas que participan;
- los datos personales objeto de tratamiento, en este caso identificativos (nombre y correo electrónico), personales (lengua materna), laborales

⁹ Este organismo actualmente recibe el nombre de Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec)

(categoría laboral, lugar de trabajo), académicos y profesionales (formación, titulaciones y experiencia profesional)

- la procedencia de los datos (directa de las personas interesadas);
- el procedimiento de recogida (dos encuestas);
- el sistema de tratamiento (parcialmente automatizado);
- las cesiones a terceras personas (no previstas en esta investigación);
- las medidas técnicas y análisis de riesgos y la evaluación de su impacto;
- la autorización y el control de acceso a los datos personales.

Cabe destacar que una de las razones que motivaron el uso de Limesurvey como herramienta para la administración de los cuestionarios fue que uno de sus servidores en la nube, el escogido para almacenar los datos de la investigación está alojado en Alemania y cumple con la legislación europea actual en materia de protección de datos.

La autorización del Rectorado de la UAB para el tratamiento de datos de carácter personal en esta investigación se recibió el 16/06/2022.

2.6.3. Consentimiento informado

A la hora de administrar el cuestionario, era necesario que cada participante diera su consentimiento informado. Esta aceptación implicaba que la persona en cuestión conocía la investigación y entendía las condiciones de participación. En el proporcionado durante ambas encuestas se incluía el objetivo de la investigación, las condiciones de la participación, los riesgos, beneficios y compensación asociados a participar (en el caso de haberlos), la duración aproximada de la encuesta y toda la información relativa a la confidencialidad, la gestión, el uso y la retención de los datos, así como el derecho de cada participante a retirarse del estudio sin ningún tipo de consecuencia y, para finalizar, el contacto de las investigadoras responsables.

Todas las personas que han participado en este proyecto dieron su consentimiento informado, en el que afirmaron estar de acuerdo con las condiciones de participación y en hacerlo, además, voluntariamente. Al tratarse de métodos de recogida de datos en línea, se optó por añadir una oración acompañada de una caja de aceptación. El consentimiento informado de las encuestas para profesorado y

profesionales de la traducción puede consultarse en el *Anexo 4: Cuestionario para profesorado (v3)* y el *Anexo 7: Cuestionario para profesionales (v3)*.

2.6.4. Tratamiento de los datos

Debido a la especificidad del marco de la investigación, el universo poblacional de ambas encuestas no es muy numeroso, especialmente en el caso del profesorado, y desde el inicio de la investigación se conocía la posibilidad de que el total de personas participantes fuera reducido. Por ello, el tratamiento de todos los datos derivados de esta investigación es confidencial, tanto durante el desarrollo como tras la finalización del proyecto, y no se está previsto publicar sets de datos en acceso abierto. Aunque se anonimizaran o pseudoanonimizaran los datos para su publicación en abierto, existiría la posibilidad de identificar a ciertas personas y de inferir su participación al triangular algunos de los datos a causa de la concreción del contexto de implementación.

Otro motivo para no anonimizar los datos, que implicaría la desvinculación permanente e irreversible entre estos y la persona participante, es que no sería factible eliminar los datos de una persona en concreto que haya participado si decide retirarse del estudio una vez ya haya ofrecido su respuesta.

La herramienta empleada en la recogida de datos, Limesurvey, permite llevar a cabo la administración de un cuestionario de forma pseudoanonimizada. A partir de la creación de un *token* por cada participante, se generan dos bases de datos: la primera contiene un listado de todas las personas que participan y la segunda sus respuestas al cuestionario. Este enlace entre ambas listas solo existe de manera interna. Así, ni siquiera las personas autorizadas al tratamiento de los datos conocen la procedencia de cada respuesta a la hora de analizar e interpretar las respuestas obtenidas, pero, al mismo tiempo, sí que es posible hacer un seguimiento de las personas que han participado, de gran utilidad a la hora de enviar recordatorios de participación.

CAPÍTULO IV

La formación en traducción chino-español en el sistema universitario público español

En este capítulo, en primer lugar, se presenta un panorama general sobre la distribución geográfica de las universidades que imparten estas titulaciones. A continuación, se aborda la organización de los ciclos de enseñanza, diferenciando entre estudios de grado y de máster, así como su pertenencia a distintos ámbitos de conocimiento. Seguidamente, se analizan los requisitos de acceso y los criterios de admisión establecidos por las universidades, atendiendo tanto a los criterios generales del sistema universitario español como a las condiciones específicas de cada titulación. Este análisis se complementa con una revisión de los planes de estudio de cada titulación, en la que se examinan las asignaturas troncales, optativas y obligatorias, así como las especializaciones o itinerarios formativos de lengua china o traducción del chino que ofrecen determinadas universidades. Se presta especial atención a la carga lectiva correspondiente a la lengua china y a la traducción, cuantificada en créditos ECTS, con el objetivo de valorar el peso real que tienen estos contenidos dentro de cada programa académico. Se ha decidido centrar el análisis únicamente en dichas asignaturas debido a que, si bien es cierto que la competencia traductora puede desarrollarse de manera transversal en otras materias, fundamentalmente en aquellos planes de estudio más especializados en traducción e interpretación, se trata del núcleo mínimo e imprescindible en la formación en traducción.

Para acabar, y en consonancia con la temática central de esta tesis doctoral, se dirige el foco hacia aquellas asignaturas vinculadas a la cultura. Esta perspectiva permite valorar el papel que desempeñan los contenidos culturales en la formación de futuros traductores e intérpretes y constituye un elemento clave para comprender el alcance y las limitaciones de la actual oferta académica en este ámbito.

A la hora de exponer los resultados sobre cada titulación, el orden de presentación es el siguiente: primero, las titulaciones de Estudios de Asia Oriental y Estudios Chinos; después, las relacionadas con Lenguas Modernas y, por último, las relativas a la traducción; todas ellas en orden alfabético. En todos los casos se presentan las denominaciones de las titulaciones y las asignaturas tal y como se han encontrado en la documentación oportuna.

1. Universidades y distribución geográfica

Las 18 titulaciones objeto de análisis se reparten entre 11 universidades. Tal como se observa en la tabla IV.1., son la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona las instituciones donde mayor concentración de titulaciones se da, con tres en cada una de ellas.

Universidad	f _i	%
Universidad de Granada	3	16,7
Universitat Autònoma de Barcelona	3	16,7
Universidad Autónoma de Madrid	2	11,1
Universidad de Salamanca	2	11,1
Universitat de València	2	11,1
Universidad Complutense de Madrid	1	5,6
Universidad Rey Juan Carlos	1	5,6
Universidad de Alcalá	1	5,6
Universidad de Alicante	1	5,6
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	1	5,6
Universitat Pompeu Fabra	1	5,6

Tabla IV. 1. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español

Sin embargo, no son ni Cataluña ni Andalucía las comunidades autónomas donde más se concentran las titulaciones de formación en traducción chino-español. Es la Comunidad de Madrid, con cinco titulaciones en total, el territorio donde más oferta se concentra.

Comunidad autónoma	f _i	%
Comunidad de Madrid	5	27,8
Cataluña	4	22,2
Andalucía	3	16,7
Comunidad Valenciana	3	16,7
Castilla y León	2	11,1
Canarias	1	5,6

Tabla IV. 2. Comunidades autónomas con titulaciones de formación en traducción chino-español

2. Ciclos de enseñanza

La Ley Orgánica 2/2023 describe la estructura de las enseñanzas oficiales. Según esta, «los estudios de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiantado de una formación básica y generalista en una disciplina determinada» (Gobierno de España, 2023). Por su parte, «los estudios de Máster Universitario tienen como objetivo la formación avanzada, de carácter especializado temáticamente, o de carácter multidisciplinar o interdisciplinar, dirigida a la

especialización académica o profesional, o bien encaminada a la iniciación en tareas de investigación». La formación existente en España sobre traducción chino-español es principalmente de grado, ya que las 12 titulaciones suponen el 66,7 %. El 33,3 % restante se corresponde con titulaciones de máster, que son concretamente seis.

No es posible cursar estudios de este tipo en ambos niveles en todas las universidades. Las únicas universidades que cuentan con titulaciones de ambos ciclos son la Universidad de Granada, la Universidad de Salamanca y la Universitat Autònoma de Barcelona. En el resto solo es posible cursar exclusivamente estudios de grado (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Universitat de València) o máster (Universidad de Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos y Universitat Pompeu Fabra).

Universidad	Grado (fi)	Máster (fi)
Universidad Autónoma de Madrid	2	-
Universidad Complutense de Madrid	1	-
Universidad de Alcalá	-	1
Universidad de Alicante	1	-
Universidad de Granada	2	1
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	1	-
Universidad de Salamanca	1	1
Universidad Rey Juan Carlos	-	1
Universitat Autònoma de Barcelona	2	1
Universitat de València	2	-
Universitat Pompeu Fabra	-	1

Tabla IV. 3. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español según el ciclo de enseñanza

3. Ámbitos de conocimiento

Casi la mitad de las titulaciones que componen la muestra se encuadran dentro del ámbito de la Traducción (44,4 %). El segundo ámbito con más representación es Lenguas Modernas, seguido en último lugar por los Estudios de Asia Oriental. Hay dos titulaciones que, por sus características, no hemos incluido en ninguna de estas categorías: el grado en Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid) y el grado en Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona).

Ámbito	f _i	%
Traducción	8	44,4
Lenguas Modernas	5	27,8
Estudios de Asia Oriental	3	16,7
Otros	2	11,1

Tabla IV. 4. Ámbitos de conocimiento en los que se encuadran las titulaciones de formación en traducción chino-español

En el caso de las titulaciones de Traducción y de Estudios de Asia Oriental encontramos oferta tanto a nivel de grado como de máster. Aquellas sobre Traducción están repartidas de manera igualitaria entre grado y máster, con cuatro titulaciones por cada etapa, mientras que en Estudios de Asia Oriental son dos las formaciones de máster y solo una de grado. Por otro lado, las cinco formaciones sobre Lenguas Modernas y las dos titulaciones no incluidas en estas categorías son de grado universitario.

Ámbito	Ciclo	f _i
Traducción	Grado	4
	máster	4
Lenguas Modernas	grado	5
	máster	-
Estudios de Asia Oriental	grado	1
	máster	2
Otros	grado	2
	máster	-

Tabla IV. 5. Ámbitos de conocimiento en los que se encuadran las titulaciones de formación en traducción chino-español según el ciclo de enseñanza

En la tabla IV.6. se observa que la única universidad que engloba titulaciones de todos los ámbitos es la Universidad de Granada. Sobre Estudios de Asia Oriental, la Universidad de Salamanca es la única que cuenta con titulaciones tanto de grado como de máster. Sucede algo similar en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde sí que es posible cursar estudios sobre Traducción en ambos ciclos.

Universidad	Ámbito	f _i
Universidad Autónoma de Madrid	EAO	-
	LLMM	1
	TEI	-
	otros	1
Universidad Complutense de Madrid	EAO	-
	LLMM	1
	TEI	-
	otros	-
Universidad Rey Juan Carlos	EAO	-
	LLMM	-

	TEI	1
	otros	-
Universidad de Alcalá	EAO	-
	LLMM	-
	TEI	1
	otros	-
Universidad de Alicante	EAO	-
	LLMM	-
	TEI	1
	otros	-
Universidad de Granada	EAO	1
	LLMM	1
	TEI	1
	otros	-
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	EAO	-
	LLMM	1
	TEI	-
	otros	-
Universidad de Salamanca	EAO	2
	LLMM	-
	TEI	-
	otros	-
Universitat Autònoma de Barcelona	EAO	-
	LLMM	-
	TEI	2
	otros	1
Universitat Pompeu Fabra	EAO	-
	LLMM	-
	TEI	1
	otro	-
Universitat de València	EAO	-
	LLMM	1
	TEI	1
	otros	-

Tabla IV. 6. Universidades que ofertan titulaciones de formación en traducción chino-español según el ámbito de conocimiento

4. Acceso: requisitos y criterios de admisión

4.1. Grados

La actual Ley Orgánica 2/2023 refiere al artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en lo que respecta a la prueba de acceso a la universidad. Para poder acceder a las enseñanzas oficiales de Grado se necesita estar en posesión del título de bachiller o equivalente y superar la prueba mencionada. Actualmente es conocida como prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) (Gobierno de España, 2006).

La consulta de las notas de corte de las titulaciones que se muestran ordenadas de mayor a menor en la tabla IV.7. se ha efectuado en la búsqueda de títulos de la plataforma QEDU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ¹⁰. La calificación mínima para aprobar la EBAU es 5 y la máxima, 14.

Titulación	Universidad	23-24	22-23
Traducción e Interpretación	UGR	12,4	12,78
Estudios de Asia Oriental	USAL	8,63	5
Traducción y Mediación Interlingüística	UV	7,19	8,52
Lenguas Modernas y sus Literaturas	UV	7,02	6,07
Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés	UAM	5,27	5,35
Lenguas Modernas y sus Literaturas	UCM	5,19	5,07
Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación	UAM	5,13	5,24
Traducción e Interpretación	UAB	5	5
Traducción e Interpretación	UA	5	5,86
Lenguas Modernas y sus Literaturas	UGR	5	7,91
Lenguas Modernas	ULPGC	5	5
Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura	UAB	5	5

Tabla IV. 7. Notas de corte de las titulaciones de formación en traducción chino-español

La única titulación que añade un requisito adicional de acceso es el grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona¹¹: si se elige inglés como lengua B es necesario superar también una prueba de aptitud personal y en el caso del francés o alemán el requisito es hacer una entrevista. Como requisito lingüístico es necesario acreditar un nivel B2 si desea cursar el itinerario de inglés y un nivel B1 para francés o alemán. Al ser estas las únicas lenguas B que se ofertan, significa que cualquier persona que quiera cursar sus estudios de traducción con lengua china como lengua C deberá cumplirlos, aunque ninguno de ellos esté directamente relacionado con la lengua china.

En este apartado sobre el acceso las titulaciones de grado no se han tenido en cuenta los posibles requisitos lingüísticos relacionados con las lenguas oficiales en las que se imparte docencia en el caso de que no sea la lengua de escolarización de la

¹⁰ <http://siuu.universidades.gob.es/QEDU-2/> (consulta 15 de mayo de 2024)

¹¹ <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/acceso/traduccion-e-interpretacion-1345467892948.html?param1=1228291018508>

Dicha prueba de acceso desaparecerá desde el curso 2025-2026 en adelante:

<https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/acces/traduccion-i-interpretacio-1216708253769.html?param1=1228291018508>

persona que solicita el acceso. Dichos requisitos pueden consultarse en la web de las respectivas universidades.

4.2. Másteres

El requisito básico para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster es contar con un título universitario, como se especifica en el artículo 16 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el artículo 17 se recoge que cada máster tiene la potestad de delimitar unos requisitos específicos de admisión, así como los criterios de valoración de méritos (Gobierno de España, 2007).

A continuación, se muestran los requisitos específicos y, de haberlos, los méritos computables de cada uno de los másteres analizados, donde se han incluido solo aquellos que correspondan al estudiantado de las especializaciones de lengua china.

4.2.1. Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

El requisito lingüístico establecido es «poseer un conocimiento previo de la lengua asiática de especialidad de al menos B1 según el Marco común europeo de referencia (MCER) o equivalente» y «estar en posesión de un amplio dominio instrumental de la lengua española, bien por tener condición de nativo en esta lengua, bien por acreditación de conocimiento de español en el nivel C1 (DELE, SIELE, BULATS...)».

Además, se establecen los siguientes criterios de selección si el número de solicitudes es mayor al número de plazas: conocimiento y dominio de la lengua china (40 %), curriculum vitae y nota media del expediente (30 %), carta de motivación redactada en chino (15 %), experiencia profesional en la enseñanza del chino (5 %), tener experiencia investigadora en el área de conocimiento de Asia Oriental (5 %) y, para acabar, entrevista personal, si se considera procedente (5 %)¹².

¹² <https://masterasiausal.com/tramites-administrativos/>

En una de las webs informativas¹³ se afirma que las personas que hayan cursado un grado en Estudios de Asia Oriental con mención en chino quedan exentas de los requisitos lingüísticos y solo tendrán que alegar como mérito su título.

4.2.2. Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

Los requisitos establecidos para acceder a este máster son de carácter lingüístico: se solicita un nivel B1 de inglés y un nivel B1 o similar de chino para quienes cursen el itinerario de especialización en lengua, literatura y cultura chinas¹⁴. No se ha podido conseguir información oficial sobre los requisitos lingüísticos relativos a la lengua española.

4.2.3. Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)

En este máster se debe presentar un nivel mínimo de C1 en las dos lenguas de especialidad (en este caso, español y chino) mediante un certificado de nivel equivalente al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas o por a condición de ser hablante nativo¹⁵.

4.2.4. Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)

Este máster plantea requisitos de acceso relacionados tanto con el nivel lingüístico como con el título de grado que se posee¹⁶.

El grado en Traducción e Interpretación es la titulación que facilita el acceso a este máster. De haberlo cursado en una universidad española no es necesario la acreditación del dominio lingüístico de sus lenguas A, B y C. Para quienes no hayan

¹³ <https://www.usal.es/estudios-avanzados-de-lenguas-literaturas-y-culturas-de-asia-oriental-0/perfil>

¹⁴ https://masteres.ugr.es/asiaoiental/pages/info_administrativa

¹⁵ https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/MU/Unico/AM195_2_4_2_E_Requisitos-especi769ficos-de-acceso-y-admisio769n-MasterTISP_2021.pdf

¹⁶ <https://www.urjc.es/estudios/master/2396-traduccion-e-interpretacion-juridica-y-judicial#admision-y-matricula>

cursado estudios de Traducción e Interpretación en España, los requisitos sobre el dominio lingüístico son:

- si su lengua nativa no es el español tendrán que acreditar un nivel de español equivalente al Diploma de español nivel C1 del Instituto Cervantes;
- si su lengua nativa no es la del itinerario escogido de las segundas lenguas (chino en este caso), el nivel mínimo requerido en dichas lenguas será el equivalente al nivel B2 de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Si no se han cursado estudios de grado en Traducción e Interpretación será obligatorio cursar 18 ECTS de complementos de formación en Lingüística Aplicada a la Traducción de textos jurídicos, judiciales y económicos (6 ECTS), Teoría y Práctica de la Traducción: Introducción a la traducción de textos jurídicos, judiciales y económicos (6 ECTS) y Técnicas de interpretación judicial (6 ECTS).

Además, todos los candidatos deberán superar una prueba de acceso específica que consta de tres fases:

1. Entrevista personal, de carácter eliminatorio, en las lenguas de trabajo, sobre cuestiones generales y culturales relacionadas con los países de las lenguas de trabajo, así como sobre su perfil personal. También se les podría pedir a las personas candidatas comentar, resumir o traducir material escrito o visual.
2. Traducción de un texto de temática general con enfoque especializado (jurídico/judicial), de una longitud aproximada de 150 palabras, del chino al español en la que no está permitido el uso de diccionarios u otros medios de consulta.
3. Traducción de un texto de temática general con enfoque especializado (jurídico/judicial), de una longitud aproximada de 150 palabras, del español al chino en la que no está permitido el uso de diccionarios u otros medios de consulta

4.2.5. Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)

El requisito principal consiste en haber cursado un grado, o título equivalente, en un país cuyo idioma sea el chino o el español y que hayan finalizado el 50 % de las asignaturas del grado en el otro idioma. De lo contrario, se tendrá que presentar acreditación del nivel C1 de español y del nivel C1 de chino (expedido por una

institución europea) o nivel HSK6 (expedido por Hanban) o nivel mínimo 4 de TOCFL de chino, así como del nivel B2 (o equivalente) de inglés. Respecto al chino, se señala que «excepcionalmente se puede aceptar un nivel de acceso HSK5 si se supera una entrevista oral con la tutora académica del máster»¹⁷.

4.2.6. Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

Para acceder a este máster se tendrá que acreditar un nivel de español equivalente al diploma DELE C1 con un certificado reconocido por la Asociación de Centros de lenguas en la Enseñanza Superior (ACLES). Para la combinación lingüística chino-español de la especialidad de Traducción y Mediación Intercultural, se deberá acreditar también el nivel HSK 5¹⁸.

4.2.7. Resumen de los requisitos de admisión de los estudios de máster

La tabla IV.8. muestra, a modo de resumen, los requisitos de admisión a los másteres formativos en traducción chino-español que se acaban de presentar en este apartado:

Titulación	Chino	Español	Otros
Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (USAL)	B1	Nativo/C1	Ø
Estudios de Asia Oriental (UGR)	B1	desconocido	Inglés B1
Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (UAH)	C1/nativo	C1/nativo	Ø
Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial	B2 (E.O.I.) /nativo (exc. GTEI)	C1/nativo (exc. GTEI)	Prueba Complementos (si no GTEI)
Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (UPF)	50 % asignaturas grado o HSK6 o TOCFL4 o C1 (EU) o HSK5 + entrevista	50 % asignaturas grado o C1	Inglés B2
Traducción y Estudios Interculturales (Mediación) (UAB)	HSK5	C1	Ø

Tabla IV. 8. Requisitos de admisión a los másteres universitarios con perfil profesional en traducción chino-español

¹⁷ <https://www.upf.edu/es/web/masters/master-universitari-en-traduccio-entre-llengues-globals-xines-espanyol>

¹⁸ <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/admision/requisitos-de-admision/-1096480309777.html?param1=1345740337031>

5. Especializaciones y planes de estudio

En este apartado se describen aquellas especializaciones que se destinan principalmente al estudio de la lengua china a través de la identificación de dicho itinerario formativo, las asignaturas que incluye, con especial énfasis en los ECTS que se dedican a la lengua, a la traducción chino-español y, por la temática de esta tesis, al estudio de la interculturalidad y las culturas, ya sea en términos generales o concretamente de territorios sinófonos.

En este análisis se han excluido:

- los trabajos de final de titulación (TFG/TFM), por la imposibilidad de identificar la temática de cada uno de ellos a través de la consulta pública de los directorios de las universidades;
- los ECTS optativos procedentes de otras titulaciones (por ejemplo, la oferta de ECTS optativos de lengua china que se ofrece al estudiantado de titulaciones como Filología Hispánica), ya que consideramos que no están dedicados a la formación en traducción;
- las asignaturas de chino clásico, que no se han contabilizado como créditos de lengua china (moderna), aunque se han mencionado en el análisis como créditos relacionados con la misma.

5.1. Grados

Según las directrices recogidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cada universidad es responsable de elaborar y verificar los planes de estudios, que han de componerse de 240 ECTS, y que «contendrán toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas» (Gobierno de España, 2007).

5.1.1. Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

A través de créditos optativos puede cursarse la Mención en Estudios Chinos, que consta de 90 ECTS en materias de Lengua y Literatura. Como establece el Plan de Estudios, «sus asignaturas tienen el carácter de Optativas Obligatorias de Mención y

deben cursarse en su totalidad para obtener la mención correspondiente». También es posible optar a una segunda mención en chino, que consiste en 42 ECTS adicionales de: *Historia de la literatura, Literatura contemporánea* (9 ECTS), *Práctica III* (6 ECTS), *Aspectos Instrumentales* (9 ECTS), *Lengua VII* y *Lengua VIII* (18 ECTS)¹⁹. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas relativas a la lengua china de estos itinerarios.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Primera lengua asiática: chino mandarín I	1.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Práctica primera lengua asiática: chino mandarín I	1.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Primera lengua asiática: chino mandarín II	1.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Primera lengua asiática: chino mandarín III	2.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Primera lengua asiática: chino mandarín IV	2.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Primera lengua asiática: chino mandarín V	3.º	Obligatoria de mención / optativa	9
Práctica primera lengua asiática: chino mandarín II	3.º	Obligatoria de mención/ optativa	3
Primera lengua asiática: chino mandarín VI	3.º	Obligatoria de mención/ optativa	6
Práctica primera lengua asiática: chino mandarín III	3.º	Obligatoria de mención/ optativa	6
Primera lengua asiática: chino mandarín VII	4.º	Obligatoria de mención/ optativa	9
Primera lengua asiática (chino): aspectos instrumentales	4.º	Obligatoria de mención/ optativa	9
Primera lengua asiática: chino mandarín VIII	4.º	Obligatoria de mención/ optativa	9
Total			81

Tabla IV. 9. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca): primera lengua asiática

En este plan de estudios también se contemplan 36 ECTS como mínimo dedicados a una segunda lengua asiática que, en el caso de que la primera lengua escogida sea el japonés o el coreano, puede ser la lengua china y cuyo estudio se inicia en el 2.º curso.

¹⁹ https://www.usal.es/files/grados/planes/plan_de_estudios_est_asia_oriental_nov2022.pdf

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Segunda lengua asiática: chino mandarín I	2.º	Formación básica	6
Segunda lengua asiática: chino mandarín II	2.º	Formación básica	6
Segunda lengua asiática: chino mandarín III	3.º	Optativa	6
Práctica segunda lengua asiática: chino mandarín	3.º	Optativa	6
Segunda lengua asiática: chino mandarín IV	3.º	Optativa	6
Segunda lengua asiática: chino mandarín V	4.º	Optativa	9
Segunda lengua asiática: chino mandarín VI	4.º	Optativa	9
Total			42

Tabla IV. 10. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca): segunda lengua asiática

Adicionalmente, se imparten otras asignaturas vinculadas a la lengua, como Escrituras de Asia Oriental: caracteres, obligatoria de primer curso con una carga de 6 ECTS.

5.1.2. Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)

Ofrece un itinerario de chino, con nota de corte independiente en la prueba de acceso a la universidad, en el que están presentes las siguientes asignaturas de lengua china²⁰:

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Introducción al estudio de la primera lengua del grado (chino)	1.º	Obligatoria	6
Primera lengua 1 (chino)	1.º	Obligatoria	6
Primera lengua 2 (chino)	1.º	Obligatoria	6
Primera lengua 3 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Primera lengua 4 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Primera lengua intermedia 1 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Primera lengua intermedia 2 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Primera lengua en su contexto (chino)	3.º	Obligatoria	6
Teoría y práctica de la primera lengua (chino)	3.º	Obligatoria	6
Primera lengua intermedio-avanzada 1 (chino)	4.º	Obligatoria	6
Primera lengua intermedio-avanzada 2 (chino)	4.º	Obligatoria	6
Total			66

Tabla IV. 11. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid): primera lengua

²⁰ <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606943991548/11-grado-estudios-asia-africa-2024-25-definitivo.pdf>
<https://www.uam.es/uam/media/doc/1606849676662/grado-en-estudios-de-asia-y-africa-arabe.pdf>
<https://uam.es/FyL/03-2Grado-Est-AsiayAfrica-Arabe-Chino-Japon/1446821159080.htm?language=es&nodepath=Grado%20en%20Estudios%20de%20Asia%20y%20Africa%20Arabe,%20Chino%20y%20Japon?s>

En 4.º curso, y como parte de la oferta de asignaturas optativas, encontramos *Traducción de textos de la primera lengua (chino)*, de 6 ECTS.

Por otro lado, también en 4.º puede estudiarse el chino como segunda lengua en el caso de que la primera sea árabe o japonés.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Segunda lengua 1 (chino)	4.º	Optativa	6
Segunda lengua 2 (chino)	4.º	Optativa	6
Total			12

Tabla IV. 12. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid): segunda lengua

5.1.3. Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)

Se trata de un único itinerario que combina asignaturas sobre lengua, literatura y cultura española y china²¹. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas que aluden al chino.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Chino I: introducción a la lengua y la escritura chinas	1.º	Formación básica	12
Chino II: introducción a la lengua y la escritura chinas	1.º	Formación básica	12
Chino III: bases para la comunicación en lengua china	2.º	Obligatoria	12
Chino IV: bases para la comunicación en lengua china	2.º	Obligatoria	12
Chino V: desarrollo de destrezas comunicativas	3.º	Obligatoria	6
Chino VI: desarrollo de destrezas comunicativas	3.º	Obligatoria	6
Lengua china para fines específicos	3.º	Obligatoria	6
Chino VII: comprensión y producción de textos escritos y orales	4.º	Obligatoria	6
Chino VIII: comprensión y producción de textos escritos y orales	4.º	Obligatoria	6
Tándem: práctica de chino oral	4.º	Optativa	6
Chino: texto y contexto I	4.º	Optativa	6
Chino: texto y contexto II	4.º	Optativa	6
Total			96

Tabla IV. 13. Asignaturas de lengua china del Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)

También se incluye la asignatura Introducción al chino clásico, de carácter optativo, que se imparte en 4.º y tiene una carga de 6 ECTS.

²¹ <https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/estudios-de-espanol-y-chino-lengua-literatura-y-cultura-1345467893054.html?param1=1345806163831>
https://www.uab.cat/Document/283/545/1508_PlaGrauEstudisEspanyoliXines.pdf

5.1.4. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)

En esta titulación son tres las opciones de estudiar lengua china: como lengua maior, lengua menor o tercera lengua extranjera²². Además, se ofertan dos menciones relacionadas con el chino²³:

- Mención en lengua china, que se compone de 96 ECTS relacionados con la lengua maior: 48 ECTS de lengua, 12 de literatura y 36 optativos sobre literatura, pensamiento, historia y cultura.
- Mención en lenguas de Asia oriental: que se compone de los 96 ECTS vinculados a la lengua maior chino que se mencionan anteriormente y el menor de lengua japonesa (que consiste en 36 ECTS de lengua y 12 de literatura).

La lengua maior, al ser la principal, se trabaja desde el primer curso, como se observa en la tabla IV.14.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua moderna maior chino: inicial 1	1.º	Troncal	6
Lengua moderna maior chino: inicial 2	1.º	Troncal	6
Lengua moderna maior chino: intermedio 1	2.º	Obligatoria	6
Lengua moderna maior chino: intermedio 2	2.º	Obligatoria	6
Lengua moderna maior chino: avanzado 1	3.º	Obligatoria	6
Lengua moderna maior chino: avanzado 2	3.º	Obligatoria	6
Lengua moderna maior chino: superior 1	4.º	Obligatoria	6
Lengua moderna maior chino: superior 2	4.º	Obligatoria	6
Total			48

Tabla IV. 14. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): maior

Si no se ha escogido como lengua maior, cabe la posibilidad de que el chino sea la lengua menor. En este caso se estudia desde el segundo curso:

²² <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-lenguas-modernas-sus-literaturas>

²³ <https://filosofiayletras.ugr.es/docencia/grados/graduadoa-lenguas-modernas-y-sus-literaturas>

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua moderna minor chino: inicial 1	2.º	Obligatoria	6
Lengua moderna minor chino: Inicial 2	2.º	Obligatoria	6
Lengua moderna minor chino: intermedio 1	3.º	Obligatoria	6
Lengua moderna minor chino: intermedio 2	3.º	Obligatoria	6
Lengua moderna minor chino: avanzado 1	4.º	Obligatoria	6
Lengua moderna minor chino: avanzado 2	4.º	Obligatoria	6
Total			36

Tabla IV. 15. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): minor

Dentro de la oferta de ECTS optativos, y si no se está estudiando ni como maior ni como maior, es posible optar por el chino como tercera lengua extranjera.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Idioma moderno chino: Inicial 1 (Optativa)	4.º	Optativa	6
Idioma moderno chino: Inicial 2 (Optativa)	4.º	Optativa	6
Total			12

Tabla IV. 16. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada): tercera lengua extranjera

En cuanto a la práctica traductora, la asignatura *Lengua literaria china*, optativa de 4.º curso con una carga de 6 ECTS, aborda «la lengua china clásica y literaria» y, en ella, «el alumnado [...] será capaz de enfrentarse a textos breves de diferentes periodos y géneros y, tras realizar su análisis, traducirlos con corrección». Cabe destacar, por tanto, que los 6 ECTS no corresponden en su totalidad a la traducción de lengua china moderna, pero se desconoce la distribución entre ambas.

Otra asignatura relacionada con la lengua china incluye *Introducción a la lingüística tipológica y contrastiva de Asia*, asignatura optativa de cuarto curso con una carga de 6 ECTS.

5.1.5. Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

En este grado universitario se oferta como especialidad una mención de inglés (primera lengua) y chino (segunda lengua)²⁴. La tabla IV.17. presenta la relación de asignaturas de lengua china.

²⁴ <https://www2.ulpgc.es/plan-estudio/4010/41>

https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=plan_estudio&ver=wpe005&codTitulacion=4010&codPlan=41&tipotitulacion=G&codEspecialidad=20

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Segunda lengua I (chino)	1.º	Básica de rama	6
Segunda lengua II (chino)	1.º	Básica de rama	6
Chino III	2.º	Obligatoria	6
Chino IV	2.º	Obligatoria	6
Chino V	3.º	Obligatoria	6
Chino VI	3.º	Obligatoria	6
Chino VII	4.º	Obligatoria	6
Total			42

Tabla IV. 17. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria): segunda lengua

En 4.º, además, forma parte del currículo la asignatura *Traducción comunicativa y empresarial (chino-español)*, opcional, de 3 ECTS.

Por otro lado, para quienes no hayan elegido el itinerario de inglés y chino existe la posibilidad de estudiar este último como tercera lengua dentro de las posibles asignaturas optativas.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Tercera lengua y su cultura I: chino	3.º	Optativa	6
Tercera lengua y su cultura II: chino	3.º	Optativa	6
Total			12

Tabla IV. 18. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria): tercera lengua

5.1.6. Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

En este grado universitario se puede elegir el chino como la segunda lengua moderna²⁵, donde se cursan las siguientes asignaturas sobre lengua china:

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Segunda lengua moderna 1 (chino)	1.º	Formación básica	6
Segunda lengua moderna 2 (chino)	1.º	Formación básica	6
Segunda lengua moderna 3 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Segunda lengua moderna 4 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Segunda lengua moderna 5 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Segunda lengua moderna 6 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Total			36

Tabla IV. 19. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

²⁵ <https://www.uam.es/uam/lenguas-modernas>
<https://www.uam.es/uam/media/doc/1606944020826/22-grado-lenguas-modernas-2024-25-definitivo.pdf>

Aunque existe un itinerario llamado Escritura, edición y traducción en el que se incluyen diversas asignaturas, no se trata de ECTS específicos del chino ni relacionados con la teoría o la práctica de la traducción, sino que engloba asignaturas como *Crítica literaria* (6 ECTS, *Edición literaria y nuevas tecnologías* (6 ECTS) y *Edición y revisión de textos* (6 ECTS),

5.1.7. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

Esta titulación plantea la posibilidad de elegir la lengua china como maior (A) o minor (B)²⁶. Las diferencias entre ambas según la información disponible son:

	ECTS maior	ECTS minor
Lengua	36	24
Estudio lingüístico	24	6
Literatura	24	18
Cultura	12	6
Profundización en el estudio lingüístico	6	-
Profundización en estudios literarios y culturales	12	-

Tabla IV. 20. Itinerarios relacionados con el chino del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

Las asignaturas de lengua china con presencia en estos itinerarios se muestran en la tabla IV.21.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua china I	1.º	Básica	6
Lengua china II	1.º	Básica	6
Lengua china III	2.º	Obligatoria A/B	6
Lengua china IV	2.º	Obligatoria A/B	6
Gramática contrastiva chino-español	2.º	Obligatoria B	6
Composición y conversación chinas	3.º	Obligatoria A/B	6
Lengua china V	3.º	Obligatoria A/B	6
Lengua china VI	3.º	Obligatoria A/B	6
Lengua china VII	4.º	Obligatoria A	6
Lengua china VIII	4.º	Obligatoria A	6
Total			60

Tabla IV. 21. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

²⁶ <https://www.ucm.es/estudios/grado-lenguasmodernasyusliteraturas-plan>

En este grado también es obligatorio cursar una asignatura práctica de traducción de 6 ECTS denominada *Análisis y traducción de textos orales y escritos chino-español*. Se imparte en 4.º y es común tanto para la lengua maior como para la minor.

Además, la asignatura Historia de la lengua china, que es obligatoria, se imparte en 3.º y tiene una carga de 6 ECTS.

5.1.8. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)

Según el plan de estudios de esta titulación, la lengua C se corresponde con la lengua del minor elegido, en este caso el chino, y constituye un itinerario secundario²⁷. Las asignaturas que se ofrecen al respecto son:

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua china I	2.º	Básica	6
Lengua china II	3.º	Obligatoria	6
Lengua china III	4.º	Obligatoria	6
Total			18

Tabla IV. 22. Asignaturas de lengua china del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València): minor

5.1.9. Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)

El chino es una de las lenguas D (tercer idioma moderno). Se puede cursar como créditos optativos sin itinerario o como un itinerario completo. En ese caso, para obtener el itinerario en Lengua D, se especifica en los requisitos que «se deberá cursar al menos, las siguientes asignaturas: *Lengua D III*, *Lengua y Traducción D I* y *Lengua y Traducción D II*, y en el segundo semestre de cuarto curso podrá optar por cursar *Lengua y Traducción D III* o la asignatura *Prácticas Académicas Externas*. Si elige *Lengua y Traducción D III*, deberá continuar con la misma lengua D de los semestres anteriores»²⁸.

²⁷ <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-lenguas-modernas-sus-literaturas-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387997>

²⁸ <https://web.ua.es/es/oia/documentos/publicaciones/grados-reducidos/grado-en-traduccion-e-interpretacion.pdf>

En esta titulación se da la peculiaridad de que se plantean asignaturas tanto exclusivas de lengua como otras que combinan la enseñanza de la lengua y la traducción²⁹, como se indica en la siguiente tabla:

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua D (I): chino	2.º	Básica	6
Lengua D (II): chino	2.º	Obligatoria	6
Lengua D (III): chino	3.º	Optativa	6
Total			18
Asignaturas de lengua china y traducción de chino	Curso	Tipo	ECTS
Lengua y traducción D (I): chino	3.º	Optativa	6
Lengua y traducción D (II): chino	4.º	Optativa	6
Lengua y traducción D (III): chino	4.º	Optativa	6
Total			18

Tabla IV. 23. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante): lengua D

5.1.10. Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)

En esta titulación es posible estudiar chino como lengua C, que es la segunda lengua extranjera de la oferta formativa³⁰. Este itinerario incluye asignaturas de lengua y de traducción, desglosadas en la tabla IV.24³¹.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua C Nivel 1 (chino)	1.º	Troncal	12
Lengua C Nivel 2 (chino)	1.º	Troncal	12
Lengua C Nivel 3 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Lengua C Nivel 4 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Lengua C Nivel 5 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Lengua C Nivel 6 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Total			48
Asignaturas de traducción de chino	Curso	Tipo	ECTS
Traducción 1 C-A chino	3.º	Obligatoria	6
Traducción 2 C-A chino	4.º	Obligatoria	6
Traducción 3 A-C chino	4.º	Obligatoria	6
Literatura y traducción lengua C chino	3.º	Optativa	6
Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas C-A chino	3.º	Optativa	6

²⁹ No se especifica en las guías docentes cuántos ECTS se dedican a cada aspecto.

³⁰ <https://grados.ugr.es/traduccion/informacion/presentacion>
<https://grados.ugr.es/traduccion/docencia/plan-estudios>

³¹ En el curso 2024-2025 se ha activado la asignatura *Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo C Chino*: <https://grados.ugr.es/informacion/guias-docentes-firmadas>
<https://grados.ugr.es/traduccion/docencia/plan-estudios/introduccion-la-interpretacion-el-comercio-y-el-turismo-c-chino>

Traducción en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas A-C chino	4.º	Optativa	6
Total			36

Tabla IV. 24. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universitat de Granada): lengua C

También es posible que el chino sea la tercera lengua extranjera del grado. Esta opción está disponible a partir de 3.º como ECTS optativos que se corresponden con las asignaturas de lengua china mencionadas anteriormente. En ese caso no se cursan créditos de traducción.

5.1.11. Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)

Este grado incluye el estudio de la lengua china como parte de su oferta de lenguas C³². En la siguiente tabla se muestran los ECTS dedicados a la lengua y a la traducción. Como se puede observar, la formación desde 2.º curso combina idioma y traducción en una misma asignatura, por lo que se han dividido los ECTS respectivos en cada caso según lo indicado en la guía docente de las asignaturas.

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Idioma C para traductores e intérpretes 1 (chino)	1.º	Formación básica	9
Idioma C para traductores e intérpretes 2 (chino)	1.º	Formación básica	9
Idioma y traducción C1 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Idioma y traducción C2 (chino)	2.º	Obligatoria	6
Idioma y traducción C3 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Idioma y traducción C4 (chino)	3.º	Obligatoria	6
Idioma y traducción C5 (chino)	4.º	Obligatoria	2
Idioma y traducción C6 (chino)	4.º	Obligatoria	2
Total			46
Asignaturas de traducción de chino	Curso	Tipo	ECTS
Idioma y traducción C1 (chino)	2.º	Obligatoria	3
Idioma y traducción C2 (chino)	2.º	Obligatoria	3
Idioma y traducción C3 (chino)	3.º	Obligatoria	3
Idioma y traducción C4 (chino)	3.º	Obligatoria	3
Idioma y traducción C5 (chino)	4.º	Obligatoria	4
Idioma y traducción C6 (chino)	4.º	Obligatoria	4
Total			20

Tabla IV. 25. Asignaturas de lengua china y traducción del Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)

³² <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/pla-d-estudis/pla-d-estudis-i-horaris/traduccio-i-interpretacio-1345467811493.html?param1=1228291018508>
<https://www.uab.cat/doc/Pla1202>

5.1.12. Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)

Existe la posibilidad de elegir una formación mínima en lengua china que forma parte de lo que se denomina «Formación complementaria en lengua y traducción», que consiste en los ECTS optativos de lengua D que se muestran en la siguiente tabla:

Asignaturas de lengua china	Curso	Tipo	ECTS
Lengua china 1	3.º/4.º	optativa	6
Lengua china 2	3.º/4.º	optativa	6
Total			12

Tabla IV. 26. Asignaturas de lengua china del Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)

5.1.13. Resumen de las especializaciones relacionadas con la lengua china en los estudios de grado

A continuación, se presenta una tabla recapitulativa donde se comparan los ECTS dedicados a la lengua y la práctica de la traducción chino-español de los distintos grados que forman a profesionales de la traducción chino-español.

Titulación	Especialización	ECTS lengua	ECTS ZH<>ES
Estudios de Asia Oriental (USAL)	Primera lengua asiática	81	0
	Segunda lengua asiática	42 (12+36 opt.)	0
Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (UAM)	Chino (primera lengua)	66	6 (opt.)
	Chino (segunda lengua)	12	0
Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (UAB)	Ø	96 (78 + 18 opt.)	0
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UGR)	Mayor	48	6 (opt.)
	Minor	36	6 (opt.)
	Tercera lengua extranjera	12 (opt.)	6 (opt.)
Lenguas Modernas (ULPGC)	Segunda lengua	42	3 (opt.)
	Tercera lengua	12	0
Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (UAM)	Segunda lengua moderna	36	0
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UCM)	Lengua A (maior)	60	6
	Lengua B (minor)	48	6
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UV)	Minor en lenguas y literatura de Asia Oriental	18	0
Traducción e Interpretación (UA)	Lengua D (tercer idioma moderno)	12 + 6-24 (opt) ³³	0-18 (opt.) ²⁴

³³ La distribución exacta de los ECTS de lengua china y traducción chino-español dentro de las asignaturas de Lengua y Traducción no se especifica en las guías docentes. El número mínimo de ECTS dedicados a la lengua es de 18, que podrían acercarse a los 36 ECTS si estas tres asignaturas

Traducción e Interpretación (UGR)	Lengua C	48	36 (18 + 18 opt.)
	Lengua D (tercera lengua extranjera)	24 (opt.)	0
Traducción e Interpretación (UAB)	Lengua C	46	20
Traducción y Mediación Interlingüística (UV)	Lengua D	12 (opt.)	0

Tabla IV. 27. Especializaciones ofrecidas en las titulaciones de formación en traducción chino-español: grados

5.2. Másteres

Conforme lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el diseño y la verificación de los títulos de máster es competencia de cada universidad. Los planes de estudios han de incluir entre 60 y 120 ECTS tendrán «toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título» (Gobierno de España, 2007).

5.2.1. Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

Este máster se compone de 60 ECTS, distribuidos en un año académico. Se oferta un itinerario de estudios chinos conformado por 21 ECTS optativos que han de complementarse con otros 21 ECTS libres no vinculados al itinerario³⁴. Se incluyen principalmente asignaturas relacionadas con la lengua china, como se muestra en la siguiente tabla:

Asignaturas de lengua china	Tipo	ECTS
Chino avanzado I: análisis sintáctico y léxico	Optativa (obligatoria itinerario 1)	6
Lectura y redacción en chino: modalidades lingüísticas y géneros textuales	Optativa (obligatoria itinerario 1)	6
Chino avanzado II: aproximación a la estructura morfosintáctica y semántica	Optativa (obligatoria itinerario 1)	4,5

optativas se centraran en contenidos lingüísticos. Por otra parte, los ECTS destinados a la traducción podrían rozar los 18 en el caso máximo, pero podrían reducirse a cero dependiendo del énfasis que se otorgue a la traducción en dichas asignaturas.

³⁴ <https://www.usal.es/estudios-avanzados-de-lenguas-literaturas-y-culturas-de-asia-oriental>
[https://www.usal.es/files/master/planes/mu est ava langu asia oriental plan estudios.pdf](https://www.usal.es/files/master/planes/mu%20est%20ava%20lengu%20asia%20oriental%20plan%20estudios.pdf)

Prácticas de chino: desarrollo Instrumental y comunicativo	Optativa (obligatoria itinerario 1)	4,5
Total		21
Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Seminario de literatura y traducción: Chino	Optativa	4,5

Tabla IV. 28. Asignaturas de lengua china y traducción del Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

Entre las asignaturas relacionadas con la lengua china se encuentran Chino arcaico I: *jiaguwen*, transliteración y comprensión, optativa con una carga de 4,5 ECTS; Chino arcaico II: *jiaguwen*, transliteración y comprensión, también optativa, con 3 ECTS; y Teoría de la enseñanza de la lengua china, asignatura optativa de 4,5 ECTS. En conjunto, estas materias suman un total de 12 ECTS.

5.2.2. Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

Este título está diseñado en 60 ECTS y distribuido a lo largo de un año académico. Uno de los itinerarios que se proponen es la especialización en lengua, literatura y cultura chinas, donde se ofrecen varias asignaturas (que suman 27 ECTS) de entre las que han de elegir, como mínimo, el equivalente a 21 ECTS³⁵.

Asignaturas de lengua china	Tipo	ECTS
El léxico del chino moderno y su adquisición	Optativa	3
Lengua china y comunicación I	Optativa	3
Lengua china y comunicación II	Optativa	3
Lengua nivel avanzado chino I	Optativa	3
Lengua nivel avanzado chino II	Optativa	3
Total		15
Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Traducción de textos literarios chinos clásicos, modernos y contemporáneos	Optativa	3

Tabla IV. 29. Asignaturas de lengua china y traducción del Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

5.2.3. Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)

Los 60 ECTS que constituyen este máster pueden cursarse en uno o dos cursos académicos. 18 ECTS son comunes de todos los itinerarios y los 42 ECTS restantes

³⁵ https://masteres.ugr.es/asiaoriental/pages/info_academica/plan_estudios

(contando prácticas y TFM) son específicos de la especialidad, en este caso, de chino-español³⁶.

Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Interpretación en el ámbito sanitario (chino-español)	Optativa (obligatoria de especialidad)	5
Interpretación en el ámbito jurídico-administrativo (chino-español)	Optativa (obligatoria de especialidad)	7
Traducción especializada: ámbito sanitario (chino-español)	Optativa (obligatoria de especialidad)	5
Traducción especializada: ámbito jurídico-administrativo (chino-español)	Optativa (obligatoria de especialidad)	7
Total		24

Tabla IV. 30. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)

5.2.4. Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)

Los 60 ECTS de este máster pueden estudiarse a lo largo de un curso académico o existe la posibilidad de distribuirlos entre dos a tiempo parcial. Se ofrece un bloque de asignaturas obligatorias comunes para todos los itinerarios combinado con un itinerario específico de chino conformado con asignaturas optativas³⁷.

Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Traducción jurídico-económica jurada, directa e inversa: chino	Optativa	6
Traducción jurídica y judicial jurada, directa e inversa: chino	Optativa	6
Interpretación consecutiva en el ámbito judicial I: chino -español	Optativa	6
Interpretación consecutiva en el ámbito judicial II: español – chino	Optativa	6
Total		24

Tabla IV. 31. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)

5.2.5. Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)

Esta titulación, compuesta de 60 ECTS, puede estudiarse durante un curso académico a tiempo completo o dos a tiempo parcial. No cuenta con un itinerario de traducción chino-español, ya que es la dedicación exclusiva de la titulación. La oferta formativa está compuesta de 20 ECTS obligatorios, 30 ECTS optativos y 10 ECTS de TFM³⁸.

³⁶ <https://uahmastercitisp.es/modulos-y-creditos/>
<https://uahmastercitisp.es/especialidad-en-chino-espanol/>

³⁷ <https://www.urjc.es/estudios/master/2396-traduccion-e-interpretacion-juridica-y-judicial>

³⁸ <https://www.upf.edu/web/mgl/academic-structure>

Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Introducción a la traducción chino-español	Obligatoria	5
Traducción especializada chino-español I	Obligatoria	5
Traducción especializada español-chino II	Obligatoria	5
Total		15

Tabla IV. 32. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)

5.2.6. Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

Este máster distribuye 60 ECTS durante un curso académico. En la especialidad en Traducción y Mediación Intercultural puede cursarse el chino como lengua B³⁹.

Asignaturas de traducción de chino	Tipo	ECTS
Interpretación de enlace y bilateral (práctica) (chino) [Modalidades de traducción B-A]	Obligatoria de especialidad	3
Traducción general (chino-español) [Modalidades de traducción B-A]	Obligatoria de especialidad	3
Traducción general inversa (español-chino) [Modalidades de traducción B-A]	Obligatoria de especialidad	3
Traducción técnica (práctica) (chino-español) [Traducción especializada e interpretación en los servicios públicos]	Obligatoria de especialidad	2
Traducción jurídica (práctica) (chino-español) [Traducción especializada e interpretación en los servicios públicos]	Obligatoria de especialidad	2
Traducción audiovisual (práctica) (chino-español) [Traducción especializada e interpretación en los servicios públicos]	Obligatoria de especialidad	2
Total		15

Tabla IV. 33. Asignaturas de traducción de chino del Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

5.2.7. Resumen de las especializaciones relacionadas con la lengua china en los estudios de máster

A continuación, se presenta un resumen de las especializaciones vinculadas a la lengua china en programas de máster, con especial atención a los créditos ECTS dedicados a la práctica de la traducción chino-español. La tabla recoge las titulaciones, las especializaciones ofrecidas, las asignaturas correspondientes y el número de créditos asociados específicamente a la traducción entre ambas lenguas.

³⁹ <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/-1096480309783.html?param1=1345740337031>
<https://www.uab.cat/Document/277/509/Horaris%20on%20SEM%20MUTEI%202023-2024.pdf>

En el curso 2025-2026 dejará de ofrecerse el itinerario de traducción profesional chino-español:
<https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/plan-de-estudios-y-horarios/-1096480309783.html?param1=1345934162400>

Titulación	Especialización	Asignatura	ECTS ZH<>ES
Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (USAL)	Itinerario de estudios chinos	Seminario de literatura y traducción	4,5 (opt.)
Estudios de Asia Oriental (UGR)	Especialización en lengua, literatura y cultura chinas	Traducción de textos literarios chinos clásicos, modernos y contemporáneos	3 (opt.)
Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (UAH)	Especialidad en chino-español	Módulo sobre TI sanitaria Módulo sobre TI jurídico-administrativa	24 (12 trad. + 12 int.)
Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (URJC)	Itinerario de chino	Traducción jurídico-económica jurada, directa e inversa Traducción jurídica y judicial jurada, directa e inversa Interpretación consecutiva en el ámbito judicial: chino-español Interpretación consecutiva en el ámbito judicial II: español-chino	24 (12 trad. + 12 int.)
Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (UPF)	Sin itinerario específico	Introducción a la traducción chino-español Traducción especializada chino-español (I) Traducción especializada español-chino II	15
Traducción y Estudios Interculturales (UAB)	Especialidad en Traducción y Mediación Intercultural	Traducción general directa e inversa Traducción especializada (técnica, jurídica, audiovisual) Interpretación de enlace y bilateral	15 (12 trad. + 3 int.)

Tabla IV. 34. Especializaciones ofrecidas en las titulaciones de formación en traducción chino-español: másteres

6. Asignaturas específicas de formación cultural

En la siguiente sección se muestran las asignaturas relacionadas con aspectos culturales que se incluyen en cada plan de estudios, ya sea de carácter general o específicas de la sinofonía.

6.1. Grados

6.1.1. Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

Este grado incluye un total de 30 ECTS dedicados a contenidos culturales, distribuidos en asignaturas que abordan diversas dimensiones como la geografía, las sociedades, la historia, la historia de la literatura, la cultura de masas, la literatura contemporánea, el pensamiento y la religión de Asia Oriental. De estos 30 créditos, 21 son de carácter obligatorio, mientras que los 9 ECTS restantes son optativos cuando se cursan en el itinerario de segunda lengua. No obstante, estos 9 ECTS adquieren carácter obligatorio si se opta por la mención correspondiente a la primera lengua. La distribución detallada de estos créditos se presenta en la tabla IV.35.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Geografía de Asia Oriental	1.º	Formación básica	6
Sociedades de Asia Oriental	1.º	Obligatoria	3
Historia de la literatura china	2.º	Obligatoria de mención / optativa	6
Cultura de masas de Asia Oriental	2.º	Obligatoria	3
Historia de Asia Oriental	2.º	Formación básica	6
Literatura contemporánea china	3.º	Obligatoria de mención / optativa	3
Pensamiento y religión en Asia Oriental	4.º	Obligatoria	3
Total			30

Tabla IV. 35. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

Según las guías docentes de la titulación, varias de estas asignaturas —*Geografía de Asia Oriental*, *Sociedades de Asia Oriental*, *Cultura de masas de Asia Oriental*, *Historia de Asia Oriental* y *Pensamiento y religión en Asia Oriental*— no se centran exclusivamente en China, sino que comparten contenidos sobre culturas de otros territorios, principalmente Japón y Corea. En las guías docentes de estas asignaturas no se detalla el grado de atención dedicado a cada territorio, por lo que no es posible determinar con precisión el peso específico otorgado a la cultura de los territorios sinófonos. Las únicas asignaturas específicamente orientadas a China son *Historia de la literatura china* y *Literatura contemporánea china*, que sí tienen carácter obligatorio tanto para la primera lengua y optativo para la segunda lengua.

6.1.2. Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)

Esta titulación destaca por una oferta cultural especialmente extensa, que alcanza un total de 96 ECTS. La variedad temática es notable e incluye asignaturas sobre historia, historia de las religiones, geografía, historia de la ciencia y la tecnología, política internacional, literatura, pensamiento, cultura, cultura empresarial, desarrollo económico, identidades nacionales, arte y tendencias socioculturales de Asia y África, muchas de ellas con un claro enfoque en China, como se muestra en la Tabla IV.36. Cabe señalar que 66 de estos 96 ECTS son de carácter optativo, por lo que la formación obligatoria y básica de estas características se compone de 30 ECTS.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Historia de Asia y África (China)	1.º	Obligatoria	6
Historia de las religiones de Asia y África	1.º	Formación básica	6
Geografía de Asia y África	2.º	Formación básica	6
Historia de la ciencia y la tecnología en Asia y África	2.º	Formación básica	6
Política internacional de Asia y África	2.º	Formación básica	6
Introducción a la literatura de Asia Oriental (China)	2.º	Optativa	6
Literatura y pensamiento de Asia Oriental	2.º	Optativa	6
Historia y cultura de Asia Oriental (China)	2.º	Optativa	6
Cultura empresarial de Asia Oriental (China)	3.º	Optativa	6
Desarrollo económico y social de Asia Oriental (China)	3.º	Optativa	6
Identidades nacionales de Asia Oriental (China)	3.º	Optativa	6
Arte de Asia Oriental (China)	3.º	Optativa	6
Política de Asia Oriental (China)	4.º	Optativa	6
Literatura china moderna en sus textos	4.º	Optativa	6
España y Asia Oriental	3.º/4.º	Optativa	6
Tendencias socio-culturales de Asia Oriental	3.º/4.º	Optativa	6
Total			96

Tabla IV. 36. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (Universidad Autónoma de Madrid)

Conviene señalar que la formación cultural básica no se centra exclusivamente en China, sino que aborda de manera conjunta distintos territorios de la región. Asignaturas como *Historia de las religiones de Asia y África*, *Geografía de Asia y África*, *Historia de la ciencia y la tecnología en Asia y África* o *Política internacional de Asia y África* presentan un enfoque amplio y transversal. La falta de información desglosada en las guías docentes sobre la proporción de contenidos por área geográfica impide conocer con exactitud la presencia real de elementos culturales de la sinofonía en estas asignaturas. No obstante, en la formación optativa se observa un giro claro hacia contenidos centrados en China. Prácticamente todas las

asignaturas optativas disponibles abordan exclusivamente temas relacionados con este país. La única excepción aparente es *Literatura y pensamiento de Asia Oriental*, que en teoría incluye también a otros territorios, pero cuya guía docente revela que la mayoría de los contenidos se dedican a China, con algunas referencias puntuales a Japón.

6.1.3. Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)

En este grado se dedican 36 ECTS a la formación cultural. Las asignaturas en cuestión abordan temas como la historia de Asia, los fundamentos para la mediación cultural, la literatura china, la historia moderna y contemporánea de Asia Oriental, los estudios culturales comparativos y la relación entre género, literatura y sociedad en Asia Oriental. Del total, 18 ECTS son de formación básica y otros 18, optativos.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Historia de Asia	1.º	Formación básica	6
Fundamentos para la mediación cultural	3.º	Formación básica	6
Literatura china	3.º	Formación básica	6
Historia moderna y contemporánea de Asia Oriental	4.º	optativa	6
Estudios culturales comparativos de Asia Oriental	4.º	optativa	6
Género, literatura y sociedad en Asia Oriental	4.º	optativa	6
Total			36

Tabla IV. 37. Asignaturas sobre cultura del Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (Universitat Autònoma de Barcelona)

En cuanto a los contenidos culturales, se incluyen varias asignaturas cuyo enfoque no se limita exclusivamente a China, sino que abordan de forma conjunta otros territorios del Este asiático, como Japón y Corea. Este es el caso de *Historia moderna y contemporánea de Asia Oriental*, *Estudios culturales comparativos de Asia Oriental* y *Género, literatura y sociedad en Asia Oriental*, todas ellas optativas, así como de la asignatura básica *Historia de Asia*. Dado que las guías docentes no especifican la distribución de los contenidos sobre cada cultura, no se puede saber con certeza en qué medida se abordan aspectos culturales propios de los territorios sinófonos. Por otro lado, asignaturas como *Fundamentos para la mediación cultural* y *Literatura china*, sí se enfocan específicamente en territorios sinófonos y forman parte del bloque de asignaturas básicas.

6.1.4. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)

De los 54 ECTS dedicados a contenidos culturales en esta titulación, 24 son de carácter obligatorio y 30 optativos. Toda esta formación se centra de forma específica en aspectos culturales de China y engloba diversos aspectos, incluyendo la literatura (clásica, moderna y contemporánea), el pensamiento, la historia, la imagen, los códigos y la estética, así como la mediación intercultural en lengua china, tal como se refleja en la tabla IV.38.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Literatura clásica china	2.º	Obligatoria	6
Pensamiento chino	2.º	Optativa	6
Historia china Contemporánea	2.º	Optativa	6
Literatura moderna y contemporánea china	2.º	Obligatoria	6
Literatura de la lengua minor chino 1	3.º	Obligatoria	6
Imagen, códigos y estética chinos	3.º	Optativa	6
Literatura de la lengua minor chino 2	3.º	Obligatoria	6
Mediación intercultural en lengua china	4.º	Optativa	6
Textos literarios contemporáneos chinos	4.º	Optativa	6
Total			54

Tabla IV. 38. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)

6.1.5. Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Este grado incluye 21 ECTS dedicados a contenidos culturales específicamente de China, de los cuales 12 son obligatorios y 9 optativos. Las asignaturas abarcan la historia cultural china, introducción a la literatura china, arte chino, caligrafía y cultura china actual, como se detalla en la tabla IV.39.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Historia cultural china	2.º	Obligatoria	6
Introducción a la literatura china	3.º	Obligatoria	6
Arte chino	4.º	Opcional	3
Caligrafía china	4.º	Opcional	3
Cultura china actual	4.º	Opcional	3
Total			21

Tabla IV. 39. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

6.1.6. Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

En este grado se incluyen 18 ECTS culturales de carácter obligatorio, enfocados en la comunicación intercultural (de carácter generalista) y en la literatura y cultura chinas.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Comunicación intercultural	1.º	Obligatoria	6
Literatura y cultura de la segunda lengua 1	3.º	Obligatoria	6
Literatura y cultura de la segunda lengua 2	3.º	Obligatoria	6
Total			18

Tabla IV. 40. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

6.1.7. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

De los 36 ECTS dedicados a la cultura china, 30 son obligatorios y 6 optativos. Las asignaturas cubren contenidos sobre literatura, pensamiento y cultura china, tanto en su dimensión premoderna como moderna y contemporánea, tal como se recoge en la tabla IV.41.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Introducción a la literatura china	2.º	Obligatoria	6
Pensamiento chino	2.º	Obligatoria	6
Cultura china moderna y contemporánea	3.º	Obligatoria	6
Literatura china clásica	3.º	Obligatoria	6
Temas y formas de la literatura china	4.º	Obligatoria	6
Cultura china premoderna	Ø	Optativa	6
Total			36

Tabla IV. 41. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

6.1.8. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)

Este grado incluye 12 ECTS dedicados a contenidos culturales, centrados específicamente en las literaturas del Asia Oriental, que forman parte de la formación básica y obligatoria.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Literaturas del Asia oriental I	2.º	Formación básica	6
Literaturas del Asia oriental II	3.º	Optativa	6
Total			12

Tabla IV. 42. Asignaturas sobre cultura del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)

Aunque el título de la asignatura *Literaturas del Asia Oriental I* sugiere un enfoque amplio, según la guía docente está centrada exclusivamente en la literatura china. En cambio, *Literaturas del Asia Oriental II* sí incluye contenidos de otras tradiciones literarias de la región.

6.1.9. Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)

Este grado incluye 12 ECTS de formación cultural de territorios sinófonos, de los cuales 6 son obligatorios y corresponden a la asignatura *Cultura de la lengua C (chino)*. Los otros 6 ECTS son optativos y se encuadran en la asignatura *Literatura y traducción en lengua C (chino)*.

Asignaturas sobre cultura	Curso	Tipo	ECTS
Cultura de la lengua C chino	2.º	Obligatoria	6
Literatura y traducción lengua C chino	3.º/4.º	Optativa	6
Total			12

Tabla IV. 43. Asignaturas sobre cultura del Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)

6.1.10. Grados sin formación cultural general o específica de la sinofonía

Según la información consultada, la oferta académica del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, del grado en Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València y del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante no contempla asignaturas de estas características.

6.1.11. Resumen de las asignaturas relacionadas con la cultura en los estudios de grado

A continuación, se presenta una tabla resumen de la oferta relacionada con la cultura incluida en los distintos grados objeto de análisis. En ella se recogen las principales temáticas abordadas, así como la distribución de los ECTS dedicados a formación básica u obligatoria y los ECTS optativos.

Titulación	Temática	ECTS básica/ obligatorios	ECTS optativos	ECTS totales
Estudios de Asia Oriental (USAL)	Geografía, sociedades, historia, historia de la literatura, cultura de masas, literatura contemporánea, pensamiento, religión	30 (primera lengua) 21 (segunda lengua)	Ø (primera lengua) 9 (segunda lengua)	30
Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés (UAM)	Historia, historia de las religiones, geografía, historia de la ciencia y la tecnología, política, literatura, pensamiento, cultura, cultura empresarial, desarrollo económico, identidades nacionales, arte, tendencias socioculturales	30	66	96
Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (UAB)	Historia, mediación cultural, literatura, estudios culturales comparativos, género + literatura + sociedad	18	18	36
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UGR)	Literatura clásica + moderna + contemporánea, pensamiento, historia, imagen + códigos + estética, mediación intercultural	24	30	54
Lenguas Modernas (ULPGC)	Historia cultural, literatura, arte caligrafía, cultura actual	12	9	21
Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (UAM)	Comunicación intercultural, literatura y cultura	18	Ø	18
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UCM)	Literatura, pensamiento, cultura premoderna, moderna y contemporánea	30	6	36
Lenguas Modernas y sus Literaturas (UV)	Literatura	6	6	12
Traducción e Interpretación (UA)	Ø	Ø	Ø	Ø
Traducción e Interpretación (UGR)	Cultura, literatura	6 (China)	6 (China)	12 (China)

Traducción e Interpretación (UAB)	Ø	Ø	Ø	Ø
Traducción y Mediación Interlingüística (UV)	Ø	Ø	Ø	Ø

Tabla IV. 44. Temáticas y ECTS de las asignaturas sobre cultura en las titulaciones de formación en traducción chino-español: grados

6.2. Másteres

6.2.1. Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

La oferta incluye 15 ECTS optativos centrados en temáticas como el cine, la cultura contemporánea, la literatura actual y las religiones o el folclore religioso, principalmente de territorios sinófonos.

Asignaturas sobre cultura	Tipo	ECTS
Cultura cinematográfica china: El siglo XX a través del cine chino	Optativa	4,5
Cultura actual china	Optativa	4,5
Seminario de literatura contemporánea china	Optativa	3
Religiones y folclore religioso en Japón y Taiwán	Optativa	3
Total		15

Tabla IV. 45. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

6.2.2. Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

Se ofrecen 21 ECTS optativos de formación cultural que abordan aspectos de sociedad, política, economía, cultura visual, pensamiento e historia de Asia Oriental. La formación optativa en esta titulación presenta una notable concentración en contenidos relacionados con la cultura china, como se refleja en asignaturas como *Sociedad en tránsito*, *Política y sociedad en Asia oriental*; *El mundo confuciano en la cultura del Dao*; *El discurso alienado: monstruos, fantasmas y seres libidinosos en la tradición china* o *El inicio de la modernidad en China. El movimiento de la Nueva Cultura*. Otras asignaturas, como *Situación económica en Asia Oriental* incluyen contenidos sobre China y también sobre otros territorios. Por otro lado, *Escuelas clásicas del pensamiento asiático II* está dedicada íntegramente a Japón.

Asignaturas sobre cultura	Tipo	ECTS
Sociedad en tránsito. Política y sociedad en Asia oriental	Optativa	3
Situación económica en Asia Oriental	Optativa	3
Cultura visual en Asia Oriental	Optativa	3
Escuelas clásicas del pensamiento asiático II	Optativa	3
El mundo confuciano en la cultura del Dao	Optativa	3
El discurso alienado: monstruos, fantasmas y seres libidinosos en la tradición china	Optativa	3
El inicio de la modernidad en China. El movimiento de la Nueva Cultura	Optativa	3
Total		21

Tabla IV. 46. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

6.2.3. Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)

En este máster se incluyen 15 ECTS, de los cuales 5 son obligatorios y 10 son optativos, relacionados con la interculturalidad y los factores culturales en la traducción.

Asignaturas sobre cultura	Tipo	ECTS
Elementos culturales en la traducción	Obligatoria	5
Comunicación e interculturalidad	Optativa	5
Los retos de la interculturalidad	Optativa	5
Total		15

Tabla IV. 47. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)

La asignatura obligatoria *Elementos culturales en la traducción* sí aborda cuestiones aplicadas específicamente al chino. Sin embargo, el resto de las asignaturas de corte cultural no están orientadas a esta lengua y tienen un carácter generalista.

6.2.4. Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

En esta titulación se incluye una asignatura obligatoria de 4 ECTS titulada *Interculturalidad y traducción*, cuyo enfoque es general y no específico de la lengua china.

Asignaturas sobre cultura	Tipo	ECTS
Interculturalidad y traducción [Bases para el estudio de la traducción, la Traductología y los Estudios Interculturales B-A.]	Obligatoria	4
Total		

Tabla IV. 48. Asignaturas sobre cultura del Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)

6.2.5. Másteres sin formación cultural general o específica de la sinofonía

En los másteres en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos) y en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá) parece no ofertarse asignaturas relacionadas con la cultura.

6.2.6. Resumen de las asignaturas relacionadas con la cultura en los estudios de máster

A continuación, se presenta un resumen de las asignaturas relacionadas con la cultura en los estudios de máster analizados, con especial atención a su temática, carácter obligatorio u optativo, y carga lectiva en ECTS.

Titulación	Temática de las asignaturas	ECTS básica/ obligatorios	ECTS optativos	ECTS totales
Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (USAL)	Cine, cultura, literatura, religión	Ø	15	15
Estudios de Asia Oriental (UGR)	Sociedad, política, economía, cultura visual, pensamiento, historia	Ø	21	21
Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (UAH)	Ø	Ø	Ø	Ø
Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (URJC)	Ø	Ø	Ø	Ø
Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (UPF)	Interculturalidad, factores culturales en traducción	5	10	15
Traducción y Estudios Interculturales (UAB)	Interculturalidad y traducción	4	Ø	4

Tabla IV. 49. Temáticas y ECTS de las asignaturas sobre cultura en las titulaciones de formación en traducción chino-español: másteres

7. Recapitulación

Las titulaciones identificadas se reparten entre 11 universidades españolas y están enmarcadas principalmente en tres ámbitos: Estudios de Asia Oriental, Lenguas Modernas y, en su mayoría, Traducción e Interpretación. La presencia de titulaciones

de grado supera en número a la de máster, con un total de 12 grados frente a seis másteres.

Las notas medias para la admisión a los grados presentan una gran heterogeneidad, sin que pueda establecerse una correlación directa entre la calificación exigida y la institución o el perfil de la titulación. Por su parte, los requisitos de admisión de los másteres están relacionados principalmente con el nivel lingüístico del estudiantado y abarcan, en el caso del chino, desde un nivel B1 en el caso de los adscritos a Estudios de Asia Oriental hasta un C1 en aquellos específicos de traducción. En español, en cambio, suele exigirse un nivel C1 de lengua.

En prácticamente la totalidad de las titulaciones localizadas (a excepción del grado en Estudios de Español y Chino de la Universitat Autònoma de Barcelona) se plantean itinerarios específicos relacionados con la lengua china, que reciben diferentes denominaciones: si se trata de la lengua protagonista en la titulación, *primera lengua, maior o lengua A*; si se trata de una lengua secundaria, *segunda lengua, minor o lengua C*, y, en el caso de itinerarios accesorios, *tercera lengua extranjera, tercer idioma moderno o lengua D*, en función de la titulación.

En el análisis se observa que el número de ECTS dedicados a la lengua china y a la traducción varía según la titulación y el itinerario en cuestión. A grandes rasgos, cuando se trata de la tercera lengua, el estudio del chino suele ser introductorio y en gran parte optativo, con una dedicación que oscila entre los 12 y los 24 ECTS. Los itinerarios secundarios proponen, en general, una mayor profundización del estudio de la lengua que los anteriores, oscilando normalmente entre 36 y 48 ECTS, aunque en ocasiones una gran parte de ellos sean optativos. Algunas titulaciones son la excepción en este sentido (Estudios de Asia y África de la Universidad Autónoma de Madrid y Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universitat de València), ya que la dedicación al estudio de la segunda lengua es muy reducida (de 12 y 18 ECTS, concretamente). Los itinerarios principales de chino, en cambio, sí ofrecen una mayor concentración de ECTS, pues estos comprenden entre 48 y 81 ECTS obligatorios. El grado en Estudios de Español y Chino de la Universitat Autònoma de Barcelona es la titulación que más ECTS de lengua china concentra: 96 ECTS, de los cuales 18 son optativos.

En lo relativo a la traducción, y pese a que todas las titulaciones analizadas mencionan la traducción como salida profesional, se advierte una escasa integración de esta práctica en los planes de estudio. Cinco de los 12 grados no incluyen créditos obligatorios de traducción chino-español: Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca), Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona), Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid), Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València) y Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València). En otros cuatro (Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés de la Universidad Autónoma de Madrid; Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Granada; Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; y Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante), los créditos con esta orientación son optativos, lo que supondría que en nueve de las 12 titulaciones (el 75 %) podría no cursarse formación práctica en traducción chino-español de ningún tipo.

Sobre las propuestas de ECTS optativos, en el grado en Estudios de Asia y África de la Universidad Autónoma de Madrid, se ofertan 6 ECTS en traducción, aunque únicamente dentro del itinerario de primera lengua. En el caso de Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Granada, también se ofrecen 6 ECTS optativos, si bien cabe señalar que el programa incluye tanto traducción de chino moderno como de chino clásico, sin precisar la proporción dedicada a cada uno, lo cual dificulta evaluar la carga efectiva de traducción práctica de la lengua moderna. El grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ofrece 3 ECTS optativos sobre traducción, limitados al itinerario de segunda lengua. Por su parte, el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante contempla 18 ECTS combinados de lengua y traducción en tres asignaturas, pero sin especificar claramente qué parte de los créditos se destina específicamente a la práctica traductora.

Por otro lado, ya de carácter obligatorio, el grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad Complutense de Madrid oferta una asignatura de traducción de 6 ECTS tanto en el itinerario del maior como del menor.

Pero, sin duda, las dos titulaciones con una presencia mayor de ECTS dedicados a la traducción son los grados en Traducción e Interpretación en su itinerario de chino como lengua C de la Universidad de Granada (18 ECTS obligatorios y otros 18 optativos) y de la Universitat Autònoma de Barcelona (20 ECTS obligatorios).

De los seis másteres universitarios objeto de estudio, dos de ellos se encuadran en el ámbito de los Estudios de Asia Oriental y cuatro en traducción.

En aquellos de Estudios de Asia Oriental la oferta disponible para la práctica de la traducción es limitada, dedicada a la traducción de textos literarios y, además, optativa en ambos casos (4,5 ECTS en la Universidad de Salamanca y 3 ECTS en la Universidad de Granada).

Por otro lado, de entre los cuatro másteres específicos de traducción encontramos dos encaminados hacia una traducción más especializada (servicios públicos en la Universidad de Alcalá, concretamente traducción sanitaria y jurídico-administrativa, y traducción jurídica y judicial, incluyendo jurada, en la Universidad Rey Juan Carlos) y otros dos de carácter más generalista, donde se incluyen un mayor abanico de especialidades con una menor dedicación de ECTS (Universitat Pompeu Fabra y Universitat Autònoma de Barcelona). En todas estas titulaciones de traducción, las asignaturas prácticas tienen una mayor presencia en comparación con las titulaciones de Estudios de Asia Oriental y se complementan con otras relacionadas con la traducción y la lingüística o con los ámbitos de especialización concretos. Es importante mencionar que estos cuatro másteres incluyen formación en ambas direccionalidades: directa e inversa.

Tanto en el Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá como en el Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial de la Universidad Rey Juan Carlos, se imparten 12 créditos ECTS dedicados a la traducción práctica, que se complementan con otros 12 créditos orientados a la interpretación. En el caso de la Universitat Pompeu Fabra, la formación se centra exclusivamente en la traducción, con un total de 15 créditos ECTS distribuidos entre una asignatura de introducción a la traducción (5 ECTS) y otra de traducción especializada (10 ECTS), centrada en los ámbitos jurídico-administrativo, sanitario y de marketing. Por

último, en el Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona, se ofertan 6 créditos ECTS de traducción general y otros 6 créditos de traducción especializada, distribuidos equitativamente entre traducción técnica, jurídica y audiovisual (2 ECTS por cada ámbito).

En general, la formación cultural parece estar más extendida en los programas de grado, aunque no de manera uniforme, mientras que en los másteres su presencia es considerablemente más reducida y en forma de ECTS optativos.

En cuanto a la formación cultural en los grados, se observa una notable disparidad en la cantidad de créditos ECTS dedicados a esta área entre las diferentes titulaciones analizadas. Los grados en Estudios de Asia Oriental y Estudios de Asia y África, al abordar un enfoque amplio de estudios de área, destinan un volumen considerable de créditos a contenidos culturales. Sin embargo, conviene señalar que, en muchos casos, estos contenidos no son exclusivos de China, sino que abarcan también otras realidades del Asia Oriental, especialmente Japón y Corea. De hecho, varias asignaturas obligatorias y optativas tratan aspectos históricos, literarios o sociales de la región en su conjunto, sin especificar en las guías docentes la proporción exacta dedicada a cada territorio, lo que dificulta determinar con precisión la carga real dedicada a la cultura de los territorios sinófonos.

Por otro lado, en las titulaciones de Lenguas Modernas se evidencia una gran heterogeneidad en la carga de créditos culturales, oscilando entre un mínimo de 18 y un máximo de 54 ECTS. A diferencia de los grados con un enfoque regional más amplio, en estas titulaciones el enfoque cultural sí está centrado específicamente en China. No obstante, es importante destacar que, en los casos con mayor número de créditos culturales, gran parte de estos corresponden a asignaturas optativas, lo que puede influir en la educación cultural real que recibe cada estudiante.

En contraste, los grados de Traducción e Interpretación presentan una oferta muy limitada o incluso inexistente de contenidos culturales específicos. La única excepción es el grado ofrecido por la Universidad de Granada, aunque incluso en este caso la presencia de asignaturas relacionadas con la cultura es reducida.

En cuanto a los másteres, la formación cultural aparece con menor frecuencia y suele adoptar un enfoque distinto al observado en los grados. Los másteres en Estudios de

Asia Oriental incluyen formación cultural de diversa índole, aunque generalmente en modalidad optativa, como es el caso del Máster en Estudios de Asia Oriental de la Universidad de Salamanca (15 ECTS optativos) y el de la Universidad de Granada (24 ECTS optativos). En los másteres centrados en traducción, la formación cultural es más limitada y se orienta hacia la dimensión intercultural aplicada a la práctica profesional: en el máster de Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español de la Universitat Pompeu Fabra y de Traducción y Estudios Interculturales de la Universitat Autònoma de Barcelona encontramos ECTS obligatorios (5 y 4 respectivamente). Por último, los másteres de enfoque especializado (Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá y Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial de la Universidad Rey Juan Carlos) no incluyen asignaturas relacionadas con aspectos culturales.

Los temas culturales más recurrentes incluyen la historia y el pensamiento, la literatura, la cultura, la sociedad, el arte y la interculturalidad. Además, se observa una especialización progresiva, ya que la mayoría de los grados introducen estos contenidos en niveles académicos más avanzados, generalmente en tercero o cuarto curso.

CAPÍTULO V

**Perspectivas del profesorado
y práctica docente:
resultados de la encuesta**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta dirigida al profesorado. El análisis comienza con la descripción del perfil sociodemográfico de las personas participantes. A continuación, se expone la opinión del profesorado sobre el desarrollo de la competencia cultural y su práctica docente relacionada con aspectos culturales, desglosada en contenidos, metodologías, materiales utilizados y evaluación, abordando también las modificaciones que realizan en función del contexto docente, ya sea por nivel educativo, titulación o materia. Finalmente, se recogen sus perspectivas de mejora formativa en cuanto a la distribución de contenidos culturales, las tareas de evaluación consideradas idóneas y las necesidades formativas identificadas, así como otras aportaciones relevantes.

1. Perfil sociodemográfico de las personas participantes

1.1. Lengua materna

La lengua más representada es mayoritariamente el español (60 %), seguida del chino (33,33 %), el catalán (13,33 %) y algunos casos aislados de otras como el italiano, el alemán y el ruso (uno por lengua, en concreto). Por último, una persona menciona cinco lenguas como maternas además de tener nociones en otra, lo que lleva a pensar que ha interpretado la pregunta como lenguas que domina o conoce y no como lenguas maternas. El 13,33 % de las personas que han participado afirman ser bilingües (N = 45).

1.2. Formación universitaria

La amplia mayoría de participantes (82,22 %) indica que el título de doctorado es la titulación de mayor nivel con la que cuenta. El 15,56 % afirma que es la de máster y solo un 2,22 %, el grado o licenciatura.

En cuanto a la formación de grado recibida, se observa una notable variabilidad en las disciplinas de origen. El 31,11 % (N = 45) proviene de estudios de grado en Lenguas Modernas, el 26,67 % de Traducción e Interpretación, el 15,56 % en Estudios de Asia Oriental y el 11,11 % en Filología Hispánica. Se han identificado otras titulaciones de diversa índole en un 24,44 % de los casos, tanto de Humanidades y Ciencias Sociales como de Ciencias de la Salud e Ingenierías.

Sobre los estudios de máster, un 17,78 % se ha formado en Estudios de Asia Oriental, un 15,56 % en Lenguas Modernas y un 13,33 % en Traducción e Interpretación. También se han identificado másteres relacionados con el chino como lengua extranjera y con la formación de profesorado (11,11 % en cada caso). Además, un 22,22 % de quienes han participado cuentan con un máster en otros ámbitos diversos de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Por último, respecto a la formación de doctorado, un 31,11 % ha defendido una tesis enmarcada en los Estudios de Asia Oriental, un 24,44 % en Traducción e Interpretación y un 13,33 % en Lenguas Modernas. El 20 % de los participantes posee una tesis relacionada con otros ámbitos de las Humanidades y las Ciencias Sociales.

La formación educativa en territorios sinohablantes con la que cuentan los participantes es destacable, pues el 77,78 % cuenta con este tipo de estudios. Sobresalen principalmente sobre lengua china (31,11 %), ya sean estancias de corta duración o programas de estudio como sinología en el caso de personas no nativas de chino. En el caso de profesorado nativo de chino, se identifican algunos casos en los que han cursado allí solo el grado universitario (en Filología Hispánica en la mayoría de los casos) o también el máster (sobre traducción o enseñanza del chino como lengua extranjera fundamentalmente).

1.3. Experiencia profesional en territorios sinohablantes

El 75,56 % confirma contar con experiencia profesional en territorios sinohablantes, mientras que el 22,22 % no posee experiencia profesional en estas regiones y un 2,22 % no responde a la pregunta. Destacan trabajos relacionados con la enseñanza de lenguas (principalmente español) en un 31,11 % y con la traducción y la interpretación, que representan un 20 % del total. Aunque no siempre se indica, la duración de estas experiencias laborales comprende desde los seis meses hasta los 15 años.

1.4. Experiencia profesional en traducción e interpretación de chino

Estos datos reflejan la diversidad de trayectorias de las personas que han participado en la encuesta. El 64,44 % de los participantes declara contar con

experiencia profesional en traducción o interpretación del chino, mientras que el 35,56 % afirma no tenerla. Si hablamos de las especialidades con más representación, el 42,22 % de los participantes tiene experiencia en traducción literaria y el 37,78 % en interpretación de enlace en el sector privado. Otras especialidades mencionadas son la traducción jurídico-administrativa y la interpretación en los servicios públicos (a la que se han dedicado el 20 % de los participantes), la traducción científico-técnica (17,78 %) y la interpretación de conferencias (15,56 %). Con menos representación aparecen la traducción audiovisual (13,33 %), la traducción jurada (6,67 %) y la localización (4,44 %).

Respecto a la duración de la trayectoria profesional en traducción e interpretación, la media es de 12,3 años (N = 26) y la mediana 10 años, cifras que reflejan la experiencia atesorada por gran parte de quienes participan. La desviación estándar de 8,2 años, con un mínimo de 2 años y un máximo de 27, describen la heterogeneidad del grupo participante en cuanto a la experiencia acumulada, donde se representan tanto profesionales con una trayectoria profesional extensa como perfiles relativamente noveles en la profesión.

1.5. Vinculación laboral y experiencia docente universitaria

La información proporcionada por las personas encuestadas refleja su pluralidad si tenemos en cuenta sus respuestas sobre las plazas que ocupan y los años que han impartido docencia relacionada con la lengua china, la traducción chino-español o la mediación, la interculturalidad o la cultura en el ámbito universitario.

La categoría de profesorado asociado predomina claramente, con un 44,4 %. Los puestos con más estabilidad, como profesorado contratado doctor o agregado en Cataluña (15,56 %), titular (8,89 %) y catedrático (8,89 %) tienen una representación menor. La representación de docentes con plaza de profesorado ayudante doctor o lector en Cataluña (8,89 %) y de personal interino (4,44 %) refuerzan esta idea de precariedad contractual entre quienes han participado. El 6,67 % de las personas participantes indican que ocupan otros cargos no mencionados anteriormente.

De media, cuentan con una trayectoria docente de 11,07 años (N = 44). Sin embargo, la amplia dispersión que se observa (la desviación estándar es de 8,13 años y el

rango comprende desde un mínimo de un año hasta un máximo de 30), confirma la diversidad en cuanto a su trayectoria en la educación superior.

1.6. Formación para la docencia

La gran mayoría del profesorado (86,67 %) ha recibido formación para la docencia de un mínimo de 10 horas. La temática de dichas formaciones es principalmente de carácter general (53,33 %) y didáctica de lenguas (51,11 %). Sin embargo, formaciones más específicas sobre didáctica de la traducción o interculturalidad y aspectos culturales solo están presentes entre el 17,78 % quienes participan.

1.7. Contexto universitario

El profesorado participante en la encuesta imparte docencia en distintas instituciones, titulaciones, ciclos de enseñanza y materias⁴⁰.

1.7.1. Ciclos de enseñanza y titulaciones

El 86,67 % (N = 45) imparte docencia en grados universitarios y el 51,11 %, en másteres universitarios. El 37,78 % imparte docencia en ambos niveles y el 62,22 % solo en uno de ellos.

Entre quienes imparten docencia en los grados (n = 39), las titulaciones más representadas son el Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca), en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona), con un 17,95 % de participación en cada caso, y los grados en Lenguas Modernas y en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada), con el 15,38 % en cada caso. Cabe señalar que el 37,78 % del profesorado que ha participado en la encuesta imparte docencia en titulaciones tanto de grado como de máster universitario y el 46,67 % lo hace en diferentes titulaciones. En la tabla V.1. se muestran todas las titulaciones representadas entre las personas que han participado.

⁴⁰ La información que se presenta en este apartado corresponde a la pregunta 1 del bloque 2 del cuestionario, centrada en la práctica docente. No obstante, se incluye aquí por su valor para contextualizar y describir a las personas participantes.

Titulaciones de grado	f_i	%
Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)	7	17,95
Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)	7	17,95
Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)	7	17,95
Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad de Granada)	6	15,38
Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)	6	15,38
Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid)	4	10,26
Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)	4	10,26
Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)	2	5,13
Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona)	1	2,56
Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)	1	2,56
Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)	1	2,56
Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)	1	2,56
Total	39	100

Tabla V. 1 Grados universitarios donde imparte docencia el profesorado participante

Entre quienes imparten asignaturas en máster (n = 23), las titulaciones más mencionadas son el Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada) y el Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona), con un 20,83 % de la participación en cada caso. En la tabla V.2. se muestran todos los títulos de máster con representación. La alta tasa de respuestas en NS/NC podría deberse a que el profesorado ha tenido en cuenta otros másteres no incluidos en esta investigación o a que imparten docencia en el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Lenguas, Literaturas y Culturas de Asia Oriental (Universidad de Salamanca), que no se incluyó en el listado por error.

Titulaciones de máster	f_i	%
NS/NC	7	29,17
Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)	5	20,83
Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)	5	20,83
Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)	3	12,50
Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)	3	12,50
Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)	2	8,33
Total	23	100

Tabla V. 2. Másteres universitarios donde imparte docencia el profesorado participante

1.7.2. Materias

La distribución de las materias que imparten se presenta en la siguiente tabla, donde destacan las asignaturas de lengua china (77,78 %). El 44,45 % del profesorado que participa en esta investigación imparte docencia en diferentes materias.

Materias	f_i	%
Lengua china	35	77,78
Mediación/interculturalidad/cultura y afines	17	37,78
Traducción chino-español	15	33,33
Lengua china y traducción chino-español (en una misma asignatura)	9	20,00
NS/NC	1	2,22
Total	45	100

Tabla V. 3. Materias impartidas por el profesorado participante

2. Opinión sobre el desarrollo de la competencia cultural

Ítem: Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.

Los datos reflejan un consenso casi unánime sobre la importancia de desarrollar la competencia cultural en la formación universitaria en este contexto. De los 45 participantes, el 95,56 % selecciona la opción 4, que indica un nivel de acuerdo alto, mientras que un 4,44 % elige la opción 3, lo que sugiere un acuerdo moderado. No hay respuestas en desacuerdo (opciones 1 y 2) ni NS/NC. La puntuación media es 3,96 (N = 45, DE = 0,21), claro reflejo de esta coincidencia de posturas.

Ítem: El estudiantado tiene estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.

Casi la mitad del profesorado (48,89 %) está muy de acuerdo (opción 4) con que el estudiantado tiene estereotipos relacionados con territorios sinohablantes y un 31,11 % muestra acuerdo moderado (opción 3). Solo un 13,33 % percibe un desacuerdo leve (opción 2), mientras que no hay ningún desacuerdo total (opción 1), y solo el 6,67 % ha elegido NS/NC. Con una media de 3,38 (N = 42, DE = 0,73), la opinión del profesorado se acerca a un nivel alto de acuerdo, aunque, como muestran la desviación estándar y la distribución porcentual, se observa cierta diversidad en las respuestas. Esto indica que, en términos generales (80 %), el profesorado cree que los estereotipos culturales están presentes entre el estudiantado.

Ítem: Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.

Respecto al planteamiento de que solo con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural, los datos reflejan una diversidad de opiniones entre el profesorado. El 35,56 % de los encuestados está altamente de acuerdo (opción 4), mientras que un 31,11 % muestra acuerdo moderado (opción 3). Por otro lado, un 22,22 % expresa desacuerdo leve (opción 2) y un 11,11 % señala desacuerdo total (opción 1). Ningún encuestado opta por NS/NC. La media obtenida es 2,91 (N = 45, DE = 1,02). Todos estos datos reflejan la dispersión de opiniones presentes e indican que, aunque una parte significativa del profesorado (66,67 %) considera que la inmersión es esencial para alcanzar un nivel óptimo, también existe un grupo importante que no la percibe como tal (33,33 %).

Ítem: Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.

Sobre la afirmación de que solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural, los datos son variados. Un 33,33 % elige la opción 3, reflejando un acuerdo moderado con la afirmación. Solo un 13,33 % manifiesta un alto nivel de acuerdo (la opción 4). Sin embargo, una parte significativa del profesorado expresa desacuerdo en diferentes niveles: un 28,89 % indica desacuerdo leve a través de la opción 2 y un 24,44 % selecciona la opción 1, que refleja desacuerdo total. No se registran respuestas en la categoría NS/NC. La media obtenida es de 2,36 (N = 45, DE = 1), lo que sugiere una inclinación general hacia el desacuerdo con la afirmación, que se observa la mayoría de los participantes están en desacuerdo (53,33 %).

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
Necesidad de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria.	0	0	4,44	95,56	0	100
Existencia de estereotipos entre el estudiantado.	0	13,33	31,11	48,89	6,67	100
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con inmersión lingüística y cultural.	11,11	22,22	31,11	35,56	0	100

Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con experiencia profesional.	24,44	28,89	33,33	13,33	0	100

Tabla V. 4. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (porcentajes)

Ítem	f _i	Media	DE
Necesidad de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria.	45	3,96	0,21
Existencia de estereotipos entre el estudiantado.	42	3,38	0,73
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con inmersión lingüística y cultural.	45	2,91	1,02
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con experiencia profesional.	45	2,36	1

Tabla V. 5. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (estadísticos descriptivos)

3. Práctica docente relacionada con aspectos culturales

Los datos muestran que la gran mayoría del profesorado, el 95,56 % concretamente, incorpora aspectos para desarrollar la competencia cultural en estas materias (independientemente de que se mencionen o no en la planificación docente oficial). Estos se dividen entre quienes los incluyen en todas las materias (55,56 %), solo en algunas (35,56 %) y un reducido porcentaje de quienes no contamos con datos concretos⁴¹ (4,44 %).

El 4,65 % restante que no incluye aspectos para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado (es decir, dos docentes) indica diferentes motivos. Una de estas personas afirma que la guía docente solo contempla temas gramaticales y léxicos, aunque aprovecha las oportunidades que se ofrecen según la ocasión para llevar a cabo contrastes culturales y reflexionar en torno a experiencias interculturales (ID16). La otra manifiesta que, como los contenidos culturales se comentan vagamente en la guía docente, son «los propios docentes los que tenemos que decidir incluirlos o no y cómo hacerlo» (ID19). De esta afirmación podría inferirse que no siempre estos documentos oficiales se toman como la referencia que se ha de seguir y que, por tanto, no reflejan las prácticas o contenidos docentes en su totalidad.

⁴¹ Estos datos se corresponden con las dos respuestas recogidas en la prueba piloto. En la versión del cuestionario utilizada en esta fase no se hacía la diferenciación entre «en todas las materias» y «en algunas materias», sino que se incluía la opción «sí». La respuesta fue afirmativa en ambos casos.

3.1. Contenidos

Las respuestas obtenidas muestran la gran diversidad en la temática de los contenidos. Los temas más tratados son choques culturales y costumbres de territorios sinohablantes. Otros, como estereotipos y prejuicios o historia y geografía de los territorios sinohablantes, también destacan. Los datos detallados sobre todos los contenidos recogidos pueden consultarse en la tabla que se muestra a continuación.

Contenidos	fi	%
Choques culturales	36	83,72
Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes	35	81,40
Estereotipos y prejuicios	29	67,44
Historia y geografía de territorios sinohablantes	26	60,47
Comunicación en entornos interculturales	26	60,47
Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes	23	53,49
Literatura de territorios sinohablantes	20	46,51
Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales	18	41,86
Contrastividad entre culturas	17	39,53
Recursos y fuentes de documentación	10	23,26
Política y economía de territorios sinohablantes	10	23,26
NS/NC	0	0,00
Total	43	100

Tabla V. 6. Contenidos para desarrollar la competencia cultural incluidos en las materias impartidas

Además, a través de una opción de respuesta abierta se han recogido otros contenidos facilitados por siete participantes, que se presentan a continuación:

- Arte y pensamiento occidental acerca de los territorios sinohablantes (ID22)
- Cuestiones relacionadas con la interculturalidad (identidad cultural, grupos de pertenencia, malentendidos culturales, patrones de la cultura comunicativa, etc.) (ID54)
- Culturemas (ID30)
- Medicina china (ID17)
- Minorías étnicas (ID53)
- Religión y pensamiento (ID53)
- Sistemas de valores (ID14)

Por otro lado, la mayor parte del profesorado (66,67 %) manifiesta un alto nivel de acuerdo con la afirmación de que estos contenidos resultan interesantes para el estudiantado. Un 22,22 %, además, está de acuerdo (nivel 3 en la escala) con esta afirmación. Las opciones 2 y 1 de la escala, que indican desacuerdo leve o total, se

han seleccionado por un 4,44 % de las personas encuestadas respectivamente. Una persona opta por responder NS/NC. La media de 3,55 (N = 44, DE = 0,79) sugiere un acuerdo alto con la afirmación en líneas generales, aunque los datos evidencian una cierta diversidad en las respuestas⁴².

3.2. Metodologías

La tabla V.7. refleja la diversidad a la hora de proponer ejercicios, actividades o tareas para desarrollar la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte el profesorado, entre los que son mayoría la presentación oral (65,12 %), el análisis textual (60,47 %) y la clase magistral (51,16 %).

Metodologías	f_i	%
Presentación oral	28	65,12
Análisis de un texto	26	60,47
Clase magistral	22	51,16
Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)	19	44,19
Análisis de una traducción	17	39,53
Traducción de un texto	17	39,53
Informe sobre referencias culturales	15	34,88
Lluvia de ideas	15	34,88
Traducción comentada de un texto	14	32,56
Ensayo o redacción	13	30,23
Juego de rol o simulación	13	30,23
Revisión de una traducción	13	30,23
Cuestionario sobre conocimientos culturales	11	25,58
Confección de mapa conceptual o resumen	7	16,28
Informe o comentario sobre un texto	7	16,28
Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)	7	16,28
Ejercicio de repetición y memorización	6	13,95
NS/NC	0	0,00
Total	43	100

Tabla V. 7. Metodologías para desarrollar la competencia cultural incluidas en las materias impartidas

Además, cuatro docentes añaden a esta lista otras metodologías: visionado y análisis de vídeos (ID 39, 53 y 54), proyectos (ID7), resolución de casos prácticos y conflictos interculturales (ID54), juegos (ID54) y análisis introspectivo (ID54).

Los datos obtenidos muestran con claridad la tendencia del profesorado encuestado a combinar diversas metodologías en su práctica docente. Solo un 2,33 % indica utilizar una única metodología, mientras que el 97,67 % recurre a más de una (N =

⁴² Esta información se ha trasladado desde el bloque 1 del cuestionario (que se presenta en el apartado 2 de este capítulo) a esta sección, por su vinculación con la temática tratada.

43). En concreto, el 69,77 % combina entre dos y seis metodologías, el 23,26 % emplea entre siete y once y un 4,65 % declara utilizar un total de doce metodologías distintas.

3.3. Materiales

El profesorado que incluye aspectos para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado afirma que los materiales que suele usar son propios, diseñados específicamente para este fin (60,47 %), o bien materiales que han adaptado con este propósito (60,47 %). Aunque menos frecuente, el uso de materiales diseñados por otras personas para este fin también está presente entre el 37,21 % del profesorado, pero parecen no ser los más empleados. Un participante, además, añade a las opciones preestablecidas materiales elaborados por los propios alumnos (ID54).

La idea del diseño de materiales propios se refuerza con la información recogida en la pregunta II.2.3.2., de respuesta abierta, donde se proponía a los participantes listar los materiales más usados en sus clases junto a su opinión sobre ellos desde una perspectiva intercultural. En ella, 12 personas hacen énfasis en el diseño de materiales propios, como por ejemplo creando «diálogos inventados inspirados en situaciones vividas en la práctica profesional como intérprete del chino en los servicios públicos» (ID17). Una persona justifica que ha de crear sus propios materiales para las materias de mediación debido a que «no existen materiales que cubran las necesidades de la guía docente» (ID54).

3.3.1. Tipos de materiales

Según la tipología del material, destacan los textos escritos de diversos géneros (artículos periodísticos y académicos, literatura, discursos) mencionados por el 41,86 % de los profesores que sí tratan contenidos para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado. Un participante valora positivamente los artículos en prensa porque son «de fácil lectura y comprensión» (ID13). Otra persona señala que, pese a ser en lengua china las fuentes más destacadas, prefiere utilizar textos en inglés o español, lo que podría estar relacionado con la aportación de otra persona sobre el uso de textos escritos: «es necesario tener un nivel avanzado de chino para utilizarlos de manera eficaz» (ID3).

Los materiales audiovisuales (documentales, conferencias, series y películas) son la tipología que ocupa el segundo lugar, pues el 32,56 % del profesorado en cuestión los usa en sus clases. De las películas y documentales un docente destaca que «conectan bien con la realidad actual del estudiantado» (ID45). Concretamente se mencionan las TED Talks, así como los canales de Youtube de Fulinfang 拂林坊, Javierzo, MAMAHUHU, Thomas 阿福, de los que se afirma que «hacen la comparación de las culturas occidentales y chinas, son reales y directos» (ID10). También aparece el canal 李子柒 Liziqi⁴³. Un participante, además, afirma que recurre a videos de creadores de contenido sinohablantes en su práctica docente «por su vivencia y actualidad, proximidad al lenguaje real utilizado en el día a día y sobre conceptos culturales no afines a la civilización occidental» (ID28).

Merecen especial atención los manuales, sobre los que se han recogido gran variedad de comentarios, pero solo utilizados por el 23,26 % del profesorado. De hecho, cabe destacar que algunas profesoras subrayan el hecho de no usar libros de texto en sus asignaturas. En algunas de las respuestas no se especifica cuáles son los manuales que emplean, por lo que solo se han identificado 10 referencias concretas, que se indican a continuación.

En cuanto a manuales de lengua china, son tres los citados. El que tiene más presencia (cinco menciones en total), *El nuevo libro de chino práctico*, recibe comentarios por parte de dos docentes que hacen referencia a la poca presencia de contenidos culturales y de puntos interculturales. *Encounters: Chinese Language and Culture* parece incluir explicaciones de carácter intercultural pero, al estar dirigido a un público norteamericano según la persona que lo valora, en muchas ocasiones ha de preparar igualmente materiales complementarios. El restante, *Lengua china para traductores*, no recibe valoración. Una persona cuenta que en clase lengua utilizan «un manual en el que hay una sección específica en cada lección para cultura,

⁴³ Javierzo: <https://www.youtube.com/@Jabiertzo>
Fulinfang 拂林坊: <https://www.youtube.com/@Fulinfang>
Thomas 阿福: <https://www.youtube.com/@ThomasAfu>
MAMAHUHU: <https://www.youtube.com/@studiomythic/>
李子柒 Liziqi: <https://www.youtube.com/@cnliziqi>

en la que se tratan los referentes en profundidad y, además, son variados entre sí» (ID53). Sin embargo, no se incluye la referencia a dicha fuente.

Por otro lado, un docente menciona obras que, pese a estar relacionados con la lengua china, no son manuales como tal: *Analysis of Errors of Foreign Students in Learning Chinese Grammar* y *La lengua china: Historia, signo y contexto*, sobre las que no se ofrece más información.

En el caso de materiales específicos dedicados a la traducción, el profesorado menciona tres manuales. Dos de ellos tienen el inglés como lengua vehicular, *Translating Texts: An Introductory Coursebook on Translation and Text Formation* y *Thinking Chinese translation: A course in translation method: Chinese to English*. Ambos reciben comentarios positivos no relacionados con aspectos culturales (identificación de problemáticas propias de la traducción del chino, tratamiento de variedad de tipologías textuales e inclusión nociones teóricas). Sin embargo, se remarca la necesidad de adaptar los textos de ambos manuales a la combinación lingüística chino-español. Por otro lado, del *Manual de traducción chino-castellano* se afirma que presenta una estructura interesante, pero los textos necesitan actualización. Como se observa, no se ofrecen datos sobre el valor (inter)cultural de estos tres manuales de traducción del chino.

Se señalan cuatro referencias sobre cultura china e interculturalidad. Dos de las referencias identificadas, *Conocimientos comunes de la cultura china* y *Conocimientos comunes de la historia china* no reciben ninguna valoración. Según uno de los participantes, 走遍中国 (*Zoubian Zhongguo* o *Discover China*, su subtítulo en inglés) cubre muchos aspectos de la cultura china, pero han quedado desactualizados. Otro participante recomienda *The culture map* para el estudiantado de niveles más altos.

Otros tipos de materiales identificados son:

- Webs (ID20, 30 y 41)
- Cómic (ID22 y 45)
- Anuncios publicitarios y carteles (ID14)
- Fotografías históricas y panfletos (ID40)

- *Chinesepod*, un podcast cuyos episodios un docente considera «interesantes porque en él aparecen términos y conceptos de medicina china, además de cuestiones culturales relacionadas con la salud» (ID17).

3.3.2. Reflexiones en torno a los materiales existentes

Son varios los profesores que critican algunos de los materiales disponibles actualmente. Un docente plantea la idea de que el enfoque contrastivo entre culturas, de haberlo, «no suele tener en cuenta el perfil del estudiantado hispanohablante» y que la elaboración de estos materiales está planteada «desde la perspectiva china, a menudo con un sesgo orientalista, que proyecta una imagen demasiado monolítica de la realidad china». Esta persona afirma que «se suele tratar a Occidente como un todo, por oposición a todo lo chino», visión que considera «reduccionista» (ID1).

Además, en varias ocasiones se hace referencia a la escasez de materiales, como por ejemplo de material audiovisual (ID7) o de un material didáctico específico orientado hacia la didáctica del chino como segunda lengua (ID15). También se pone de manifiesto la obsolescencia de los manuales de clase y la necesidad de complementar los manuales que se usan en el aula con materiales propios para cubrir las necesidades formativas sobre cultura (ID54). Sobre el uso de videos y textos escritos un docente cree necesario tener un nivel avanzado de chino para utilizarlos de manera eficaz (ID3).

Una de las consecuencias de esta escasez de materiales probablemente sea la exigencia de tener que combinarlos para cubrir las necesidades existentes. De hecho, un 62,69 % del profesorado que incluye contenidos de este tipo deja constancia explícita en sus comentarios de la pluralidad de fuentes a las que recurre. Por ejemplo, una persona afirma que no dispone de un único recurso «debido a que la cultura china es vasta y extensa y abarca un amplio abanico de temas» (ID29).

3.4. Evaluación

Se observa que una amplia mayoría del profesorado que incluye aspectos para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado en su docencia afirma evaluarlos en las asignaturas que imparten. Un 27,91 % indica que no evalúa ningún

aspecto, debido concretamente a que no se contempla en la guía docente. La distribución detallada de las respuestas se puede consultar a continuación:

Evaluación	f_i	%		f_i	%
Sí	30	69,77	Sí, en todas	13	30,23
			Sí, en algunas	17	39,53
No	12	27,91			
NS/NC	1	2,33			
Total	43	100			

Tabla V. 8. Evaluación de aspectos relacionados con la competencia cultural

3.4.1. Finalidad de la evaluación

Como se observa en la tabla V.9., la evaluación formativa, que consiste en un seguimiento de carácter informativo y orientador a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para guiar al estudiantado, es con diferencia la más extendida (83,33 %) entre quienes evalúan esta competencia. Algo más de la mitad de quienes sí evalúan esta competencia (56,65 %) aplican la evaluación sumativa, que consiste en un juicio sobre el grado de desempeño de los objetivos del estudiantado al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje para asignar una calificación. La menos frecuente es la evaluación diagnóstica, que consiste en la valoración del nivel de partida del estudiantado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalidad de la evaluación	f_i	%
Formativa	25	83,33
Sumativa	17	56,67
Diagnóstica	6	20,00
NS/NC	0	0,00
Total	30	100

Tabla V. 9. Finalidad de la evaluación de aspectos relacionados con la competencia cultural

Parece ser que predomina el profesorado que evalúa solo con una finalidad, en el 50 % de los casos. El 36,67 % combina dos tipos de evaluaciones en sus prácticas docentes y solo el 13,33 % de las personas que evalúan aspectos relacionados con la competencia cultural adopta un enfoque más complejo donde se tienen en cuenta las evaluaciones formativa, sumativa y diagnóstica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4.2. Tareas evaluadoras

La tabla V.10. muestra la gran variedad de tareas que se emplean para evaluar aspectos de la competencia cultural, entre las que destaca especialmente la presentación oral (70 %). El análisis o la traducción de textos (46,67 % en ambos casos) y el análisis de una traducción o el ensayo (36,67 % en ambos casos) son las tareas que las suceden en porcentaje.

Tareas evaluadoras	f_i	%
Presentación oral	21	70,00
Análisis de un texto	14	46,67
Traducción de un texto	14	46,67
Análisis de una traducción	11	36,67
Ensayo o redacción	11	36,67
Informe sobre referencias culturales	9	30,00
Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)	9	30,00
Revisión de una traducción	9	30,00
Informe o comentario sobre un texto	8	26,67
Traducción comentada de un texto	8	26,67
Cuestionario sobre conocimientos culturales	7	23,33
Juego de rol o simulación	6	20,00
Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)	4	13,33
Confección de mapa conceptual o resumen	3	10,00
Proyecto de intervención	1	3,33
Productos (capítulo de libro, folleto informativo...)	1	3,33
NS/NC	0	0,00
Total	30	100

Tabla V. 10. Tareas para evaluar aspectos relacionados con la competencia cultural

Los datos relativos al número de tareas de evaluación empleadas permiten complementar la información presentada previamente sobre los tipos de tareas más frecuentes. Un 6,67 % del profesorado indica utilizar una única tarea de evaluación, mientras que la mayoría (76,66 %) declara emplear entre dos y seis, lo que sugiere una tendencia a combinar distintas herramientas evaluativas. El 16,67 % restante afirma aplicar entre siete y once tareas evaluadoras diferentes.

3.4.3. Instrumentos de evaluación

En cuanto a los instrumentos de evaluación, las escalas de valoración son el instrumento más empleado, concretamente por el 50 % del profesorado que evalúa. Les siguen de cerca las rúbricas, usadas por un 47,67 %. Solo un 6,67 % indica utilizar retroalimentación cualitativa (no numérica). Un 10 % no ofrece ninguna respuesta.

Se han recogido dos comentarios que arrojan información muy detallada sobre los instrumentos de evaluación. Sobre la rúbrica que diseña uno de los docentes, «incluye una valoración específica de la capacidad de análisis de aspectos culturales del texto de partida, así como de la sensibilidad hacia el lector meta y el conocimiento de aspectos culturales del contexto meta que se reflejan en el texto resultante» (ID26). En el caso de la retroalimentación cualitativa, otro profesor explica que consiste en «comentarios para ayudar al alumnado a aproximarse a la cultura china y al modo de pensar de los sinohablantes en su contexto cultural y en contextos interculturales o laborales» (ID28).

3.5. Modificaciones en función del contexto docente

3.5.1. Según el nivel educativo

El 37,78 % del profesorado que ha participado en la encuesta imparte docencia en titulaciones tanto de grado como de máster universitario. Este porcentaje se divide entre aquellos que adecúan su docencia en función del nivel educativo en el que imparten docencia, que son la amplia mayoría (31,11 %), y quienes no (6,67 %).

La idea más repetida (3 menciones) consiste en la adaptación en función del nivel de competencia lingüística (ID5, ID46, ID35). En relación con este aspecto, se ha recogido un comentario extenso que afirma lo siguiente:

Creo que en las universidades españolas el mayor problema en la enseñanza de chino sigue siendo el propio nivel lingüístico de los alumnos. Al ser una lengua muy distinta a las lenguas occidentales, a los alumnos les cuesta adquirir conocimientos y competencias suficientes para poder desenvolverse en chino. Por lo tanto, muchos contenidos y actividades de cierta complejidad solo se pueden hacer en niveles más avanzados. (ID35)

En las titulaciones de grado, parece ser que los contenidos transversales son los protagonistas. Un docente aprovecha las materias de chino como segunda lengua para introducir nociones sobre comunicación intercultural (ID15) y otro introduce aspectos culturales para complementar explicaciones de vocabulario (ID53). Los contenidos culturales solo ocupan una posición privilegiada en una asignatura específica, donde «son los estudiantes quienes se documentan para entender las

diferencias culturales» (ID53). En este contexto «todos los materiales son escogidos por el profesorado pensando en su valor para trabajar la competencia intercultural», al tratarse de un marco más específico.

En los másteres, sin embargo, se observa un tratamiento más profundo. Dos docentes creen que el estudiantado tiene más nivel de competencia cultural (ID6, ID30), otro afirma que «se profundiza más en cuestiones culturales y socioeconómicas» (ID28) y que, además, «si las asignaturas son específicas de cultura e interculturalidad se orienta todo el estudio hacia esta materia» (ID15).

3.5.2. Según la titulación

El 46,67 % del profesorado que participa imparte docencia en diferentes titulaciones. Este porcentaje se divide entre aquellos que adecúan su docencia dependiendo de la titulación en la que son docentes (el 28,89 %) y quienes no (el 15,56 %). Un participante indica NS/NC (2,22 %).

Dos docentes destacan que tienen en cuenta el nivel de partida de cada titulación (ID30, 47) y otro apunta las diferencias entre el estudiantado del grado en Traducción y el de Lenguas Modernas:

Los primeros están más acostumbrados a asumir riesgos, a interpretar significados y a aplicar estrategias de cambio de marco cultural, pero su visión de la lengua china es mucho más instrumentalista. Los segundos tienen una visión de la lengua mucho más completa, mucho más conocimiento de China y el mundo chino desde diferentes perspectivas, pero están menos acostumbrados a «jugar» con la lengua. (ID54)

Por ello, esta persona afirma que trata de ajustarse a sus necesidades y de compensar las carencias que identifica.

3.5.3. Según la materia

El 44,45 % del profesorado que participa en este estudio imparte docencia en diferentes materias. Este porcentaje se divide entre aquellos que adaptan su docencia (el 33,33 %) y quienes no (el 11,11 %). Estas adaptaciones se reflejan, por

ejemplo, en la metodología, las tareas evaluadoras (ID54) y los materiales empleados (ID6).

Entre todos los comentarios, sobresale la necesidad de tener en cuenta la finalidad de la asignatura, pues según un docente «en cada caso los conocimientos culturales pueden tener una relevancia o utilidad distinta» (ID53). Por ejemplo, en asignaturas de lengua un profesor se dedica a «sensibilizar al estudiantado para inferir la dimensión cultural inherente a las estructuras lingüísticas» (ID14). En asignaturas prácticas de traducción o más directamente relacionadas con ella, por otro lado, hace hincapié en «desarrollar la sensibilidad para reconocer e interpretar referencias culturales en textos, gestos, comportamientos, sobre todo, cuando parece que no hay indicios de que puedan serlo» (ID14). La especialidad de traducción parece no ser determinante en este sentido, ya que el profesorado menciona diferentes ámbitos y confirma la inclusión de contenidos culturales en asignaturas de traducción en los servicios públicos (ámbito sanitario), audiovisual (ID17) y técnica (ID26), donde el tratamiento de estos varía según los textos usados. Por último, en el caso de asignaturas específicas relacionadas con la cultura se tratan «cuestiones relacionadas con las culturas de origen y meta» (ID26) y literatura, donde según este docente «la importancia de los contenidos culturales es mucho mayor y se evalúa más» (ID30).

3.5.4. Otros comentarios

Por último, un docente cree que la casuística es variada y, por tanto, es difícil sistematizar estas adaptaciones (ID1) y otro destaca que es importante tener en cuenta las características del estudiantado, que puede ser de «contexto materno hispanohablante» o de «contexto materno chino» (ID26).

4. Perspectivas de mejora formativa en cuanto a aspectos culturales

En este apartado se exploran posibles vías de mejora, abordando la distribución de contenidos culturales, las tareas de evaluación que serían más adecuadas para su desarrollo y las necesidades formativas del profesorado implicado.

4.1. Distribución de contenidos culturales

La distribución de contenidos (inter)culturales más valorada por la muestra consiste en un enfoque combinado en el que coexistiría una asignatura específica junto a contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción. Esta opción es la elegida por el 66,67 % del profesorado (N = 45), lo que deja entrever una preferencia por un enfoque integral en el diseño curricular. Por otro lado, el 17,78 % cree que los contenidos transversales en distintas asignaturas serían suficientes, mientras que el 13,33 % opta por limitar el desarrollo de esta competencia a una asignatura específica. Es importante destacar que no hay respuestas que afirmen que esta competencia no deba fomentarse, lo que refuerza la percepción de su importancia en el ámbito educativo. Un participante (2,22 %) indica NS/NC. Además, un comentario recogido en la última sección del cuestionario (V) hace hincapié en la «necesidad de más asignaturas específicas en todos los niveles» (ID28).

4.2. Potenciación de la formación específica

La gran mayoría de las personas que se han posicionado a favor de potenciar la formación específica (n = 40) desearían, idealmente, introducir cambios en gran variedad de elementos relacionados con su docencia. Los materiales (67,5 %) y la metodología (65 %) son las dimensiones más mencionadas, seguidas por los contenidos tratados (62,5 %). La evaluación es la menos mencionada, siendo una opción de cambio posible para el 30 % de estas personas. Por otro lado, una persona (2,5 %) indica NS/NC y otra (2,5 %) afirma: «Al impartir docencia en un grado en el que se imparten muchas asignaturas relacionadas con la competencia cultural, creo que no es un problema (ID6)», haciendo referencia probablemente a que no cree necesario hacer ningún tipo de modificación en sus planteamientos docentes.

4.3. Tareas de evaluación idóneas

Aunque no las aplican, las personas que han participado en la encuesta creen que las tareas más idóneas para evaluar la competencia cultural del estudiantado son la presentación oral (53,33 %) y el análisis de un texto (51,11 %). La totalidad de las tareas y sus correspondientes porcentajes puede consultarse en la tabla V.11.

Tareas de evaluación idóneas	f_i	%
Presentación oral	24	53,33
Análisis de un texto	23	51,11
Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)	19	42,22
Análisis de una traducción	17	37,78
Cuestionario sobre conocimientos culturales	15	33,33
Ensayo o redacción	14	31,11
Informe o comentario sobre un texto	14	31,11
Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)	14	31,11
Traducción de un texto	12	26,67
Juego de rol o simulación	10	22,22
Traducción comentada de un texto	9	20,00
Informe sobre referencias culturales	6	13,33
Confección de mapa conceptual o resumen	5	11,11
Revisión de una traducción	5	11,11
Otras tareas	2	4,44
NS/NC	0	0,00
Total	45	100

Tabla V. 11. Tareas idóneas para evaluar la competencia cultural

En la opción de «otras tareas» se han recogido «investigaciones que les permitan contrastar lo que ellos saben o creen saber con lo que muestra la investigación empírica» (ID51) así como «tareas del mundo real» (ID54), si bien no se especifican más detalles.

Por otro lado, resulta interesante cómo algunas tareas presentan un aumento notable al preguntar por su idoneidad. Es el caso principalmente del portfolio cultural y del informe o comentario sobre un texto. En contraste, otras actividades muestran una disminución considerable en su percepción como formas idóneas de evaluación. Destacan el informe sobre referencias culturales y la revisión de una traducción, seguidas de tareas tradicionalmente asociadas con la práctica traductora, como la traducción de un texto o su versión comentada.

Tarea	Actual	Idónea	Diferencia
Portfolio cultural	16,28	31,11 %	+14,83
Informe o comentario sobre un texto	16,28	31,11 %	+14,83
Cuestionario sobre conocimientos culturales	25,58	33,33 %	+7,75
Tarea	Actual	Idónea	Diferencia
Informe sobre referencias culturales	34,88 %	13,33 %	-21,55
Revisión de una traducción	30,23 %	11,11 %	-19,12
Traducción de un texto	39,53 %	26,67 %	-12,86
Traducción comentada de un texto	32,56 %	20,00 %	-12,56
Presentación oral	65,12 %	53,33 %	-11,79
Análisis de un texto	60,47 %	51,11 %	-9,36
Juego de rol o simulación	30,23 %	22,22 %	-8,01
Confección de mapa conceptual o resumen	16,28 %	11,11 %	-5,17

Tabla V. 12. Diferencia entre el uso actual y la percepción de la idoneidad de tareas para evaluar la competencia cultural

Un comentario relacionado con ese asunto que se ha aportado en la sección V del cuestionario para otros comentarios dice: «puesto que no evalúo esta competencia porque no consta así en la guía de la asignatura, me es difícil contestarla sin experiencia. En algunos casos, ni siquiera me había planteado cómo sería aplicar dicha metodología en cuestión». (ID1)

4.4. Necesidades formativas del profesorado

Los datos obtenidos revelan un claro consenso sobre la necesidad de la formación para la docencia del profesorado actual, pues en todos los casos las medias se sitúan por encima de los 3 puntos. La tabla V.13. muestra los estadísticos descriptivos relacionados con cada temática propuesta.

Temática de la formación	f_i	Media	DE
Diseño de contenidos (inter)culturales	42	3,60	0,627
Competencia cultural en traducción	42	3,57	0,668
Metodología para la integración de contenidos (inter)culturales	43	3,56	0,796
Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales	42	3,43	0,737
Evaluación de contenidos (inter)culturales	42	3,38	0,825

Tabla V. 13. Necesidades formativas del profesorado (estadísticos descriptivos)

Si tenemos en cuenta la media, y en orden descendente, las necesidades formativas son las siguientes: diseño de contenidos (inter)culturales (3,60), competencia cultural en traducción (3,57), metodología para la integración de contenidos interculturales (3,56), teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales (3,43) y evaluación de contenidos (inter)culturales (3,38). En todos los casos la desviación estándar indica que el consenso no es total y que existe cierta variabilidad en las respuestas.

En la tabla V.14. se presenta la distribución de las frecuencias relativas en cada caso. En ella se observa que el valor 4 es siempre la opción mayoritaria y apenas se recogen respuestas en el nivel máximo de desacuerdo. Todo ello refuerza el consenso sobre las necesidades formativas del profesorado.

Temática de la formación	1	2	3	4	NS/NC
Metodología para la integración de contenidos (inter)culturales	2,22	11,11	13,33	68,89	4,44
Competencia cultural en traducción	0	8,89	22,22	62,22	6,67
Diseño de contenidos (inter)culturales	0	6,67	24,44	62,22	6,67
Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales	0	13,33	26,67	53,33	6,67
Evaluación de contenidos (inter)culturales	4,44	6,67	31,11	51,11	6,67

Tabla V. 14. Necesidades formativas del profesorado (porcentajes)

5. Otras aportaciones

En este apartado se agrupan algunas respuestas que se han proporcionado a lo largo de las distintas preguntas del cuestionario que no están directamente relacionadas con la información solicitada, pero de igual interés para nuestra investigación.

Sobre el estudiantado se comenta que suele «motivarse bastante» (ID25) cuando se tratan aspectos culturales y otro docente cree que «se implican más porque lo que aprenden no se limita a la competencia lingüística» (ID30). Por otro lado, una persona afirma que en materias de lengua china «el bajo nivel competencial del alumnado» (ID12) impide tratar de manera adecuada la competencia cultural.

También se observan aportaciones que hacen referencia a las restricciones del currículo. Un docente deja claro que «las limitaciones del tiempo lectivo disponible impiden trabajar de manera adecuada la competencia cultural (ID12)».

6. Recapitulación

El perfil sociodemográfico de las personas participantes es diverso, aunque con ciertos rasgos comunes. La mayoría tiene el español como lengua materna, seguido del chino y el catalán, con una pequeña proporción de hablantes de otras lenguas. Un número significativo se declara bilingüe. En cuanto a la formación, predomina el doctorado como nivel educativo más alto y en cuanto al ámbito, la traducción no es nunca el mayoritario. Además, una parte considerable ha cursado estudios en territorios sinohablantes principalmente relacionados con la lengua china. A nivel profesional, la mayoría ha trabajado en países sinohablantes, sobre todo en docencia de lenguas y traducción. En el ámbito específico de la traducción e interpretación de chino, destacan carreras vinculadas a la traducción literaria y la interpretación de enlace. La trayectoria profesional media en este campo es de más de 12 años, aunque con una alta diversidad de experiencia que abarca de los dos a los 27 años.

Respecto a su labor docente en el entorno universitario, predominan las figuras contractuales menos estables, como el profesorado asociado. Aun así, muchas personas cuentan con más de una década de experiencia docente. La gran mayoría ha recibido formación docente, aunque la especialización en didáctica de la traducción o en aspectos interculturales sigue siendo muy limitada.

El profesorado que ha participado imparte docencia principalmente en titulaciones de grado y, en menor medida, en másteres. La enseñanza en asignaturas de lengua china destaca por encima del resto de tipologías.

En relación con el desarrollo de la competencia cultural, existe un consenso casi unánime sobre la importancia de su desarrollo durante la formación universitaria. Se observa, además, una percepción generalizada de que el estudiantado posee estereotipos culturales. En cuanto a si la sola inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes o la experiencia profesional garantizan por sí mismas el desarrollo óptimo de la competencia cultural, las opiniones están divididas. Aproximadamente dos tercios consideran que la inmersión sí que lo hace, pero un tercio no lo ve así. Respecto a la experiencia profesional, la mayoría no cree que por sí sola asegure un nivel óptimo de competencia cultural.

La mayoría del profesorado incorpora contenidos culturales en su práctica docente, ya sea en todas o solo en algunas asignaturas. Los temas más frecuentes incluyen choques culturales, costumbres de territorios sinohablantes, estereotipos y prejuicios, historia, geografía, comunicación intercultural, artes y literatura, entre otros. La mayoría del profesorado considera que estos contenidos resultan interesantes para el estudiantado.

En cuanto a metodologías, se observa que es frecuente la combinación de varias, destacando presentaciones orales, análisis de textos y clases magistrales. Respecto a los materiales, la tónica consiste en crear o adaptar recursos propios, ya que los disponibles suelen ser insuficientes, inadecuados desde una perspectiva cultural o estar poco actualizados. Según los datos, se usan principalmente textos escritos, materiales audiovisuales, manuales, webs, cómics y podcasts para este fin. Las reflexiones acerca de los materiales existentes reflejan sus carencias principalmente.

La evaluación de los aspectos culturales se efectúa principalmente con una finalidad formativa y no está presente en todas las asignaturas. Las tareas evaluadoras más comunes son las presentaciones orales, el análisis textual y la traducción de textos, aunque se identifican muchas más, y la mayoría del profesorado combina entre dos y seis en su práctica docente. Los instrumentos más empleados son las escalas y las rúbricas.

Una parte del profesorado adapta su docencia según el nivel educativo en el que imparte clase, sobre todo teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística del estudiantado. En los grados, los contenidos culturales suelen ser transversales y complementarios, mientras que en másteres se profundiza más en temas culturales y socioeconómicos, con asignaturas específicas centradas en cultura e interculturalidad. También se ajusta la docencia según la titulación y las necesidades del alumnado, ya que se tiene conciencia de que se trata de enfoques y competencias diferentes. Por materias, las adaptaciones incluyen ajustes en la metodología, la evaluación y los materiales. Según los comentarios recogidos, en lengua se trabaja la dimensión cultural desde las estructuras lingüísticas, en traducción se potencia la sensibilidad para reconocer referencias culturales en textos variados y en asignaturas específicas de cultura o literatura el contenido cultural es más central y, además, objeto de evaluación.

Sobre posibles ámbitos de mejora, se señala la preferencia por el enfoque combinado de una asignatura específica y contenidos transversales en cuanto a la distribución de los contenidos culturales. Se observa una clara inclinación hacia la necesidad de potenciar la formación intercultural en la docencia, así como el deseo de introducir cambios principalmente en cuanto a los materiales, la metodología y los contenidos. Se considera la presentación oral y el análisis de textos como tareas idóneas para la evaluación. Por último, se identifica un consenso sobre la necesidad de formación del profesorado en todos los aspectos propuesto, especialmente sobre diseño de contenidos, competencia cultural en traducción y metodologías.

CAPÍTULO VI

Perspectivas y prácticas de profesionales de la traducción: resultados de la encuesta

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta dirigida a profesionales de la traducción chino-español. El análisis comienza con la descripción del perfil sociodemográfico de las personas participantes. Posteriormente, se recoge su opinión sobre la competencia cultural y su desarrollo. A continuación, se describe la práctica profesional relacionada con aspectos culturales, las cuestiones culturales a las que se enfrentan y la suficiencia de los conocimientos adquiridos junto a las estrategias de apoyo externo utilizadas. Asimismo, se exponen las perspectivas de las personas encuestadas sobre la formación universitaria en relación con los aspectos culturales, revisando su experiencia formativa propia, su opinión sobre el currículo universitario, la temática de los contenidos y sus propuestas de actividades. Finalmente, se presentan otras aportaciones relevantes que incluyen un enfoque integrador en cuanto a la adquisición de la competencia cultural, posiciones críticas en torno a la formación universitaria y otros comentarios de diversa índole.

1. Perfil sociodemográfico de las personas participantes

1.1. Lengua materna

La mayoría de las personas que respondieron la encuesta (N = 51) tienen el español como lengua materna (86,27 %), seguido por el catalán (21,57 %) y el chino (9,80 %). El euskera y el gallego figuran como lenguas maternas en un 1,96 % en ambos casos. Otras lenguas con presencia son el guaraní y el cantonés, también en el 1,96 % de las respuestas en cada caso. El 27,45 % de las personas afirman tener dos lenguas maternas.

1.2. Formación universitaria

La titulación de mayor nivel obtenida por la mayoría de las personas encuestadas es el máster, con un 64,71 % de participantes. Le sigue el doctorado, alcanzado por un 19,61 %, mientras que el 15,69 % declara tener como titulación más alta un grado o licenciatura.

La mayoría de las personas participantes ha cursado un grado o licenciatura en Traducción e Interpretación (56,86 %), seguido de Lenguas Modernas (13,73 %) y Estudios de Asia Oriental (9,80 %). Otras son Filosofía (9,80 %), Filología y estudios

lingüísticos (7,84 %), Ciencias empresariales y comercio (3,92 %) y Ciencias y tecnología (3,92 %). Esto refleja una cierta diversidad en la formación académica de las personas encuestadas, aunque con un claro predominio de disciplinas relacionadas con la traducción y el estudio de lenguas.

La mayoría de las personas encuestadas que han cursado un máster (n = 41) lo han hecho en Traducción e Interpretación (39,54 %), seguido de Estudios de Asia Oriental (27,91 %) y formación de profesorado de chino o de español (16,31 %). Otras áreas con menor representación incluyen Lingüística (9,32 %), Estudios Chinos (4,66 %). Finalmente, un 16,31 % de los encuestados ha cursado estudios de máster en otras disciplinas varias de Ciencias Sociales y Humanidades (Relaciones Internacionales, Periodismo, Antropología o Estudios de Género, por citar algunos a modo de ejemplo).

Entre las personas encuestadas que se han doctorado (n = 10), la mayoría enmarca su tesis en Estudios de Asia Oriental (40 %), seguida de Traducción e Interpretación (30 %). Un 10 % ha trabajado en el ámbito de Lenguas Modernas, mientras que el 20 % ha desarrollado su investigación en otras áreas. No obstante, cabe destacar que el porcentaje de quienes no han completado o no han respondido esta pregunta es significativamente alto (80,39 %), debido probablemente al enfoque profesional del muestreo de esta encuesta, alejado del perfil académico.

1.3. Experiencia en territorios sinohablantes

1.3.1. Formativa

La mayoría de las personas encuestadas (76,47 %) se ha formado en territorios sinohablantes.

En cuanto a la duración de la formación, alrededor del 38,5 % de quienes sí han recibido formación en territorios sinófonos (n = 39) disfrutaron de cursos intensivos o estancias cortas en universidades chinas o taiwanesas de menos de un año de duración y un 28,2 % cursaron programas de un año académico. El 33,3 % ha cursado programas más extensos, como licenciaturas, másteres o doctorados en universidades de territorios sinohablantes. Con respecto al tipo de formación, la mayoría (71,8 %) de quienes han tenido esta experiencia ha cursado estudios de chino como lengua extranjera, sea cursos de corta duración o como parte de un

programa universitario más extenso. Por otro lado, un 28,2 % ha cursado estudios de posgrado en China o Taiwán, principalmente en traducción, interpretación o enseñanza del chino. Asimismo, un 12,8 % ha llevado a cabo investigación o estudios de doctorado en universidades de territorios sinohablantes. Por lo que se refiere al destino geográfico de dicha formación, China continental es el más frecuente, pues el 79,5 % de las personas encuestadas ha cursado estudios allí. Taiwán, si bien menos frecuente (10,3 %.), también es otro destino que aparece entre las respuestas.

1.3.2. Profesional

El 68,63 % de las personas encuestadas ha trabajado en el ámbito profesional de territorios sinohablantes. Las actividades desarrolladas son diversas y pueden clasificarse en varias categorías según el sector y la naturaleza del trabajo.

Entre las personas que sí han desarrollado actividad profesional en territorios sinohablantes (n = 35), la traducción y la interpretación constituyen las ocupaciones más comunes (57,1 %) y abarcan especializaciones diversas como la traducción literaria, la técnica, la localización o la interpretación en ferias, delegaciones y servicios públicos. Un porcentaje también significativo (42,9 %) ha trabajado en el ámbito de la enseñanza (principalmente de español, aunque también de otras lenguas como el inglés), tanto en universidades como academias privadas. Otros sectores representados son el comercio, la consultoría y la gestión empresarial (14,3 %) y los medios de comunicación (5,7 %).

En cuanto al tiempo de experiencia profesional acumulada en estos territorios (n = 35), el 14,3 % manifiesta haber trabajado durante menos de un año, un 22,9 % entre uno y cinco años, un 2,9 % entre cinco y nueve años, y un 14,3 % durante más de nueve años. El 42,8 % restante no especifica este dato.

1.4. Experiencia profesional en traducción e interpretación de chino

1.4.1. Especialidad

Las personas encuestadas con experiencia profesional en traducción e interpretación de chino han trabajado principalmente en traducción jurídico-administrativa (39,22 %) y traducción literaria (39,22 %). También destacan la interpretación en los servicios públicos (35,29 %), la traducción audiovisual

(31,37 %) y la traducción científico-técnica (27,45 %). Otras especialidades incluyen localización (27,45 %), interpretación de enlace en el sector privado (29,41 %) y traducción jurada (11,76 %). La interpretación de conferencias es la menos representada (1,96 %). Además, un pequeño porcentaje de las personas encuestadas menciona especialidades no recogidas en el cuestionario como la traducción turística y cultural, de noticias, comercial y sociocultural.

1.4.2. Años de trayectoria

Las personas que han participado en la encuesta (N = 51) cuentan, de media, con una trayectoria de 8,5 años en el sector, lo que sugiere un perfil mayoritariamente consolidado. No obstante, el amplio rango de experiencia, que va de uno a 28 años, constata la presencia tanto de profesionales con recorrido incipiente como de trayectorias considerablemente extensas. La desviación estándar, de 6,82 años, da cuenta de una notable variabilidad en la experiencia de las personas encuestadas.

1.4.3. Direccionalidad

La gran mayoría de quienes participaron en la encuesta trabajan traduciendo del chino al español (94,12 %), mientras que un 33,33 % traduce en la dirección inversa, de español a chino. Dada la naturaleza de la pregunta, que permitía la selección de múltiples respuestas, se observa que un 27,45 % de los profesionales encuestados trabajan en ambas direcciones, tanto del chino al español como del español al chino.

1.4.4. Otras lenguas de trabajo

Además del chino y el español, la mayoría de las personas encuestadas también trabajan con el inglés (84,31 %), seguido del francés (27,45 %) y el catalán (25,49 %). Otras lenguas con menor representación incluyen el italiano (5,88 %), el alemán (3,92 %) y el euskera, el gallego, el portugués y el japonés (1,96 % en cada caso). Una persona indica que se dedica únicamente a la traducción chino-español.

1.4.5. Situación laboral actual

La mayoría de las personas participantes desempeñan su labor traductora en calidad de trabajadoras autónomas (56,86 %), mientras que únicamente un 11,76 % lo hace bajo contrato en plantilla. Un 23,53 % se encarga de trabajos puntuales y un 7,84 % ya no se dedica profesionalmente a la traducción en el momento de responder a la

encuesta. En cuanto al grado de dedicación, el 44,68 % trabaja a jornada completa, el 25,53 % lo hace a jornada parcial y el 29,79 % se dedica a la traducción de manera esporádica.

Aunque todas las personas que han participado cuentan con experiencia en traducción chino-español, solo el 31,91 % la considera su principal actividad profesional, mientras que el 68,09 % la ejerce de manera secundaria o complementaria dentro de un perfil laboral más amplio.

Además, el 72,34 % de las personas encuestadas combina la traducción chino-español con otras actividades remuneradas, lo que confirma esta tendencia a la diversificación en el ejercicio profesional. Entre las ocupaciones complementarias más frecuentes se encuentran la docencia (universitaria, secundaria, enseñanza de idiomas en contexto no formales o sin especificar), con un 76,5 %. Le siguen el turismo y el comercio (14,7 %), la investigación (11,8 %) y la interpretación (8,8 %). Asimismo, se han registrado menciones puntuales (2,9 % en cada caso) a actividades relacionadas con la internacionalización, la gestión de proyectos de interculturalidad y la corrección de textos.

2. Opinión sobre la competencia cultural y su desarrollo

En este apartado se exploran las valoraciones de las personas participantes en cuanto a la conceptualización de la competencia cultural y a cómo se desarrolla.

2.1. Conceptualización de la competencia cultural en traducción

Ítem: Es imprescindible conocer también la(s) cultura(s) propia(s) para poder relacionarla(s) y compararla(s) con otras culturas.

Respecto a la premisa de que es imprescindible conocer también la(s) cultura(s) propia(s) para poder relacionarla(s) y compararla(s) con otras culturas, se observa un fuerte consenso (76,47 %) de acuerdo total entre los profesionales. Además de este fuerte apoyo, un 19,61 % adicional también estuvo de acuerdo, aunque de forma parcial. Esto sugiere que casi todos los encuestados reconocieron la importancia de poseer estos conocimientos y habilidades. Solo una pequeña minoría, un 3,92 %, expresó un ligero desacuerdo con esta idea. Tanto la alta media de 3,73 (N = 51, DE

= 0,53), cercana al acuerdo total, y la desviación estándar indican que las opiniones estuvieron concentradas en los niveles altos de acuerdo.

Ítem: Es importante poseer las habilidades y actitudes necesarias para aplicar los conocimientos culturales con los que se cuenta.

Sobre la importancia de poseer habilidades y actitudes para aplicar los conocimientos culturales existe un acuerdo muy marcado, de un 72,55 %, lo que subraya la creencia generalizada de que el mero conocimiento cultural no es suficiente si no se sabe cómo y cuándo aplicarlo de manera efectiva en la práctica traductora. Además de este fuerte apoyo, un 23,53 % adicional se mostró parcialmente de acuerdo, lo que supone que casi el 96 % de los encuestados reconoció la relevancia de estas habilidades y actitudes. Solo una minoría reducida expresó un desacuerdo leve (1,96 %) y otro 1,96 % seleccionó NS/NC. La alta media de 3,72 (N = 50, DE = 0,50) indica un fuerte consenso, que se refuerza con la desviación estándar.

En las tablas VI.1. y VI.2. se recogen todos los datos mencionados a modo de resumen.

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	%
Poseer habilidades y actitudes para aplicar los conocimientos culturales.	0	1,96	23,53	72,55	1,96	100
Conocer cultura(s) propia(s) para relacionarla(s) y compararla(s) con otras.	0	3,92	19,61	76,47	0	100

Tabla VI. 1. Opinión de profesionales sobre la conceptualización de la competencia cultural en traducción (porcentajes)

Ítem	f _i	Media	DE
Poseer habilidades y actitudes para aplicar los conocimientos culturales.	50	3,72	0,50
Conocer cultura(s) propia(s) para relacionarla(s) y compararla(s) con otras.	51	3,73	0,53

Tabla VI. 2. Opinión de profesionales sobre la conceptualización de la competencia cultural en traducción (estadísticos descriptivos)

2.2. Desarrollo de la competencia cultural en traducción

Ítem: Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.

La afirmación que explora si solo la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes conduce a un nivel óptimo de competencia cultural revela una división de opiniones, como se refleja en la alta desviación estándar y la distribución de respuestas entre todos los niveles de la escala. Un 31,37 % se posicionó en un

desacuerdo leve (opción 2) y un 21,57 % en desacuerdo total (opción 1). En contraste, un 25,49 % expresó acuerdo moderado (opción 3) y un 19,61 % se mostró totalmente de acuerdo (opción 4). En términos generales, un 52,94 % de las personas encuestadas consideró que la inmersión en territorios sinohablantes no constituye una vía única para adquirir un nivel de competencia cultural óptimo y la media, que fue de 2,44 (N = 50, DE = 1,05), refleja una inclinación hacia el desacuerdo. No obstante, un 45,10 % de quienes participaron sí que reconoció dicha inmersión como un factor trascendental en el desarrollo de esta competencia.

Ítem: Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.

Respecto al papel de la experiencia profesional como factor irrefutable para alcanzar un nivel óptimo de competencia cultural, predomina el desacuerdo. Un 37,25 % de las personas participantes eligió la opción 2 (desacuerdo leve) y un 31,37 % opta por la opción 1 (desacuerdo total), resultados que implican que el 68,62 % de las personas participantes no estuvieron de acuerdo con la premisa propuesta. Las posturas de acuerdo se concentraron en la opción 3, de acuerdo moderado, (23,53 %) y, en menor medida, en la opción 4 de acuerdo total (7,84 %). La media de las respuestas fue de 2,08 (DE = 0,93; N = 51), dato que muestra que el promedio de las personas encuestadas no consideró que la experiencia profesional por sí sola pueda desarrollar la competencia cultural, aunque la desviación estándar señala la dispersión de las respuestas.

Ítem: He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo.

En cuanto a la afirmación de que se aprende acerca de otras culturas principalmente traduciendo, la respuesta más común se situó en un desacuerdo moderado (47,06 %) y, además, otro grupo expresó desacuerdo total (19,61 %). También hubo un porcentaje considerable que se mostró parcialmente de acuerdo (23,53 %) y solo una minoría (9,80 %) mostró un acuerdo total con esta idea. La media de las respuestas para esta afirmación fue de 2,24 (N = 51, DE = 0,89), cifra que refleja un desacuerdo moderado, pero con una dispersión considerable de las opiniones, como apunta la desviación estándar.

Ítem: Mi aprendizaje (inter)cultural es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional.

Finalmente, en cuanto a si el aprendizaje (inter)cultural es un proceso de formación continua durante la actividad profesional se registró un consenso abrumador, con un 90,20 % de acuerdo total. En contraste con este consenso colectivo, solo una pequeña proporción de participantes se mostró parcialmente de acuerdo (5,88 %) y una ínfima minoría expresó un desacuerdo leve (1,96 %). Adicionalmente, un 1,96 % de las personas que participaron optó por la respuesta NS/NC. Los datos estadísticos consolidan esta impresión de acuerdo casi total: la media de las respuestas se situó en un 3,88 (N = 50; DE = 0,48), lo que indica un nivel de acuerdo muy alto. La desviación estándar confirma que las opiniones estuvieron extremadamente concentradas en la categoría de acuerdo total.

A continuación, se presentan de manera sintética en las tablas VI.3. y VI.4. los posicionamientos presentados en este subapartado.

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con inmersión lingüística y cultural.	21,57	31,37	25,49	19,61	1,96	100
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con experiencia profesional.	31,37	37,25	23,53	7,84	0	100
Aprendizaje cultural mediante la traducción.	19,61	47,06	23,53	9,80	0	100
Aprendizaje cultural continuo en la actividad profesional.	1,96	0	5,88	90,20	1,96	100

Tabla VI. 3. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (porcentajes)

Ítem	f _i	Media	DE
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con inmersión lingüística y cultural.	50	2,44	1,05
Posibilidad de adquirir la competencia cultural solo con experiencia profesional.	51	2,08	0,93
Aprendizaje cultural mediante la traducción.	51	2,24	0,89
Aprendizaje cultural continuo en la actividad profesional.	50	3,88	0,48

Tabla VI. 4. Opinión de profesionales sobre el desarrollo de la competencia cultural (estadísticos descriptivos)

3. Práctica profesional relacionada con aspectos culturales

3.1. Cuestiones de índole cultural

El presente apartado recoge todas las cuestiones de índole cultural que mencionaron las personas participantes en un ítem de respuesta abierta. Las categorías identificadas pueden consultarse en su totalidad en la Tabla VI.5. y, a

continuación de la tabla, se comentan en mayor profundidad aquellas temáticas sobre las que se aportó información más detallada.

Tema	f_i	%
Tradiciones, creencias y valores	11	21,57
Cortesía y formas de tratamiento interpersonal	9	17,65
Ambigüedad, inferencias semánticas y significaciones implícitas	8	15,69
Intertextualidad	7	13,73
Religión, filosofía y pensamiento	6	11,76
Paremiología	6	11,76
Convenciones estilísticas	6	11,76
Historia	5	9,80
Cuestiones morfológicas	4	7,84
Cultura mediática y digital	4	7,84
Desajustes entre conceptos	4	7,84
Gastronomía	4	7,84
Ordenamiento jurídico y sistema administrativo	4	7,84
Protocolo y negociación	4	7,84
Literatura	3	5,88
Medicina	3	5,88
Antroponimia y toponimia	3	5,88
Juegos de palabras	2	3,92
Humor	2	3,92
Política	2	3,92
Geografía	2	3,92
Variación lingüística	2	3,92
Sistema educativo	1	1,96
Total	51	100

Tabla VI. 5. Cuestiones de índole cultural mencionadas por profesionales

Las cuestiones relacionadas con las tradiciones, creencias y valores constituyen el núcleo temático más destacado en las respuestas. Se citaron elementos como las diferencias en el imaginario cultural (ID7), las leyendas (ID12, ID67), las festividades (ID67) y otros conceptos como la edad según el calendario lunar (ID18) y la piedad filial (ID29). Además, se refleja la pluralidad cultural en aportaciones que hacían referencia a costumbres de regiones concretas (ID48), a «la diferencia misma cultural dentro del mismo país y otros territorios» (ID57) o a cómo la cultura popular mediática es muy distinta «entre la RPC y Taiwán» (ID45).

En segundo lugar, las fórmulas de cortesía de tratamiento interpersonal se señalaron de formar recurrente. Se constataron dificultades a la hora de traducir denominaciones que remiten al cargo profesional (ID18), a las relaciones familiares (ID18, ID66) o a formas habituales de dirigirse a desconocidos (ID66).

Varias de las personas encuestadas mencionaron la dificultad que conlleva la ambigüedad, las inferencias semánticas y las significaciones implícitas a la hora de traducir y reconocieron la importancia de la cultura para poder resolverlos. Como cuestiones complejas, se mencionaron las metáforas y las comparaciones (ID11), la ambigüedad del número en la lengua china (ID66), el simbolismo de objetos y colores y la gestualidad (ID67).

En cuanto a la intertextualidad, se subrayó su relevancia en múltiples contextos. Los ejemplos recogidos incluyeron referencias a películas, libros (ID38), óperas (ID59), obras o personajes de la literatura clásica (ID66) y a citas de filósofos chinos (ID18).

Otras temáticas notables son la religión, la filosofía y el pensamiento, de entre los que destacaron referencias al budismo (ID11, ID48), el taoísmo (ID11) y el confucianismo (ID18). Cabe señalar que no siempre se trata de obras particulares sobre estas temáticas, sino que la intertextualidad, como se ha comentado anteriormente, también juega un papel muy importante: por ejemplo, una persona que trabaja en localización de videojuegos chinos se encuentra frecuentemente con retos culturales de este tipo (ID11).

Varias personas identificaron aspectos relacionados con la paremiología, principalmente *chengyu* (ID22, ID27, ID29 e ID63) y con las convenciones estilísticas, que difieren entre sistemas. La historia es de la misma forma una temática presente, concretamente se mencionaron dinastías (ID22), estamentos de la nobleza (ID18) y títulos nobiliarios (ID19), personajes históricos y épocas concretas (ID66, ID67). También se compartieron ejemplos que remiten a cuestiones morfológicas que, como comenta una persona, «también pueden depender de interpretaciones culturales», como el uso de los plurales (ID40, ID66, ID67) y del género gramatical (ID67).

Existen, asimismo, algunas temáticas que, si bien fueron mencionadas con menor frecuencia, no dejan de ofrecer indicios sobre la amplitud y complejidad de los desafíos culturales en la traducción del chino al español. Estas son:

Cultura mediática y digital: vocabulario cibernético (ID13, ID45), neologismos (ID14) e incluso elementos pop procedentes de otras culturas, como la japonesa (ID18);

Ordenamiento jurídico y sistema administrativo: derecho comparado, importante a la hora de traducir contratos, acuerdos comerciales (ID37) o documentación relativa a leyes de extranjería (ID64);

Protocolo y negociación en contextos mercantiles y turísticos (ID13, ID37, ID41, ID53).

Sobre los desajustes entre conceptos y culturas, por su parte, las personas que participaron señalaron las dificultades derivadas de la existencia de realidades sin equivalentes «directos» entre las lenguas y culturas de origen y destino (ID11, ID24, ID36) y «la generalidad semántica de ciertos términos en chino frente a su especificidad en la lengua meta» (ID49). Algunos temas con aportaciones más escuetas fueron la gastronomía (ID16, ID18, ID41, ID48), la literatura, que se aborda principalmente desde una perspectiva intertextual (ID14, ID66, ID67) y la medicina tradicional china (ID42, ID47, ID65). También se destacaron problemas asociados a la traducción de antroponimia y toponimia, debido a las diferencias en la transcripción, el significado cultural o las convenciones para el uso de nombres propios, ya sean de personas o lugares (ID27, ID59, ID66).

También el humor representa un reto particular: la traducción de chistes, ironías o juegos culturales se señaló como especialmente compleja (ID26, ID67). En cuanto a la política, algunas de las personas encuestadas destacaron la necesidad de una comprensión contextual profunda del sistema chino para evitar malentendidos (ID20, ID55).

Por último, aunque con carácter más puntual, se hizo referencia a cuestiones de geografía y entorno natural, como la presencia frecuente de flora autóctona en los textos literarios (ID48) o la división geoadministrativa del país (ID66), y a problemáticas derivadas de la variación lingüística, como la traducción de coloquialismos (ID11) y la influencia significativa del origen del hablante en el uso del vocabulario, «como en el caso de personas de origen chino nacidas en España, cuyo léxico puede diferir del de hablantes de la China continental» (ID36).

A modo de cierre, cabe destacar que, más allá de las temáticas concretas señaladas por las personas participantes, también se recogieron algunas observaciones de

carácter transversal. Uno de los comentarios subrayó que «en general es de esperar un gran desconocimiento de la cultura china del lector occidental» (ID32). Otra persona mencionaba que la traducción del chino puede requerir, en ciertos ámbitos especializados, el conocimiento de otras lenguas como el inglés o el francés, que cuentan con una mayor trayectoria en este campo (ID56). Por último, alguien recalca que en algunos textos el autor alude a culturas ajenas a la propia (ID66), «de ahí que la cultura general desempeñe un papel importante, sea cual sea la combinación lingüística».

3.2. Suficiencia de los conocimientos adquiridos y estrategias de apoyo externo

Aproximadamente la mitad de las personas (50,98 %) que participaron en la encuesta están de acuerdo (nivel 3 en la escala de Likert) con que los conocimientos culturales propios suelen ser suficientes para resolver cuestiones culturales al traducir del chino y, además, un 19,61 % que se mostró totalmente de acuerdo. Sin embargo, también es importante notar que una parte de las personas encuestadas expresó algún nivel de desacuerdo con esta afirmación: un 23,53 % no estuvo muy de acuerdo y un 5,88 % no estuvo de acuerdo en absoluto. La media de las respuestas de 2,84 (N = 51, DE = 0,81). Todos estos valores reflejan una inclinación hacia el acuerdo, aunque con una cierta diversidad en las opiniones.

Además, una persona de entre las encuestadas matiza el porqué de su respuesta de acuerdo moderado y señala que «la documentación también es esencial», pues «los traductores no lo sabemos todo, ni mucho menos, lo que sabemos es cómo informarnos, documentarnos y buscar lo que necesitamos» (ID48).

La encuesta revela que la consulta a personas es la estrategia predominante, utilizada por un 92,16 % de quienes participaron. La consulta en recursos de documentación y tecnológicos se da en el 78,43 % de los casos. El 3,92 % indicó NS/NC. A continuación, se particularizan los datos recogidos sobre el uso de ambas estrategias.

3.2.1. Consulta a personas

Como se muestra en las Tablas VI.6., VI.7. y VI.8., acudir a una persona nativa de la cultura se identificó como la opción de consulta más utilizada. Así lo indican tanto el elevado porcentaje de consulta (86,27 %) como la frecuencia media más alta (3,36). Además, el 49,02 % de las personas lo hace siempre y el 33,33 %, a menudo.

Personas consultadas	f _i	%
Nativa de esa cultura	44	86,27
Experta en la materia	39	76,47
Colega de profesión	35	68,63
Autora del texto	25	49,02
Cliente	24	47,06
Total	51	100

Tabla VI. 6. Personas consultadas por profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)

En un segundo nivel de importancia se sitúan la consulta a personas expertas en la materia (76,47 %, frecuencia media de 2,44) y a colegas de profesión (68,63 %, frecuencia media de 2,40), aunque, como se observa en la tabla VI.7., en el caso de la consulta a colegas de profesión la frecuencia está mucho más repartida. Las personas que participaron en la encuesta interactúan en menor medida con la persona autora del texto (49,02 %, media de 1,93) y con el cliente (47,06 %, media de 2,16). En ambos casos, un porcentaje considerable de personas (37,25 %) no recurre nunca a esta estrategia y, de hecho, el nivel 1 de la escala de Likert es la opción mayoritaria. Esta menor consulta podría deberse a limitaciones prácticas, como apunta una de las personas encuestadas que señaló que «no siempre se tiene acceso directo a la persona autora del texto» (ID11).

Personas consultadas	1	2	3	4	NS/NC	Total
Nativa de esa cultura	5,88	3,92	33,33	49,02	0	100
Experta en la materia	11,76	41,18	19,61	15,69	3,92	100
Colega de profesión	19,61	29,41	23,53	15,69	3,92	100
Cliente	37,25	11,76	19,61	15,69	7,84	100
Autora del texto	37,25	27,45	11,76	9,80	5,88	100

Tabla VI. 7. Frecuencia de consulta a personas por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)

Personas consultadas	f _i	Media	DE
Nativa de esa cultura	47	3,36	0,85
Experta en la materia	45	2,44	0,94
Colega de profesión	45	2,40	1,03
Cliente	43	2,16	1,19
Autora del texto	44	1,93	1,02

Tabla VI. 8. Frecuencia de consulta a personas por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (estadísticos descriptivos)

3.2.2. Consulta en recursos de documentación y tecnológicos

Las personas con experiencia en traducción chino-español emplean una gran variedad de recursos documentales y tecnológicos para abordar los desafíos culturales que les surgen. Sin embargo, el tipo (tabla VI.9,) y la frecuencia de uso (tablas VI.10. y VI.11.) varían significativamente entre quienes han participado. A continuación, se comentan los resultados más relevantes.

Recursos de documentación y tecnológicos	f _i	%
Diccionarios bilingües/multilingües	40	78,43
Diccionarios monolingües	39	76,47
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)	39	76,47
Fuentes enciclopédicas	37	72,55
Textos paralelos	34	66,67
Glosarios bilingües/multilingües especializados	32	62,75
Foros y redes sociales	31	60,78
Glosarios monolingües especializados	31	60,78
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)	28	54,90
Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)	28	54,90
Memorias de traducción	21	41,18
Total	51	100

Tabla VI. 9. Recursos consultados por profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)

En primer lugar, los diccionarios bilingües y multilingües destacan como uno de los recursos más valorados y frecuentemente utilizados: el 78,43 % de las personas encuestadas afirma usarlos, con una frecuencia de uso media de 3,35, lo que indica un uso cercano a las opciones de «frecuente» o «siempre». De hecho, un 41,18 % los utiliza de forma sistemática. Les siguen de cerca los diccionarios monolingües, empleados por el 76,47 % de quienes participaron (el 39,22 % los emplea siempre) y con una frecuencia de uso media de 3,38. Una de las respuestas cualitativas recogidas subraya, no obstante, que «los diccionarios nunca son suficientes para la resolución de cuestiones de índole cultural» (ID18).

Los motores de búsqueda (como Google, Baidu, etc.) presentan una frecuencia de uso igualmente elevada (3,38), son empleados por el 76,47 % y son, además, el recurso que más se utiliza «siempre» (45,10 %). Llama la atención que la totalidad de las personas que declaran utilizar recursos tecnológicos afirman recurrir en mayor o menor medida tanto a diccionarios bilingües/multilingües como a motores de búsqueda, como se observa en la tabla VI. 10.

Los recursos menos utilizados para resolver cuestiones culturales son los soportes audiovisuales, la traducción automática y las memorias de traducción que, aunque

se emplean por aproximadamente la mitad de las personas participantes, están presentes con menos frecuencia. Los soportes audiovisuales, por ejemplo, no se consultan nunca en el 23,53 % de los casos y las memorias de traducción en un 35,29 %. La situación de la traducción automática refleja una disparidad en las opiniones, que comparten los mismos porcentajes en los tres primeros niveles de la escala. Sobre este tema, una persona (ID 47) aclara que siempre usa la traducción automática de Baidu, concretamente de chino a inglés, no directamente a español, para estas cuestiones.

Para acabar, una persona concluye afirmando que consulta «cuantas más herramientas mejor» (ID40).

Recursos de documentación y tecnológicos	1	2	3	4	NS/NC	Total
Diccionarios bilingües/multilingües	0	13,73	23,53	41,18	0	100
Diccionarios monolingües	1,96	5,88	31,37	39,22	0	100
Foros y redes sociales	17,65	15,69	13,73	31,37	0	100
Fuentes enciclopédicas	5,88	21,57	23,53	27,45	0	100
Glosarios bilingües/multilingües especializados	13,73	17,65	35,29	9,80	1,96	100
Glosarios monolingües especializados	15,69	23,53	29,41	7,84	1,96	100
Memorias de traducción	35,29	19,61	13,73	7,84	1,96	100
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)	0	15,69	15,69	45,10	1,96	100
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)	23,53	27,45	13,73	13,73	0	100
Textos paralelos	9,80	13,73	27,45	25,49	1,96	100
Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)	21,57	21,57	21,57	11,76	1,96	100

Tabla VI. 10. Frecuencia de consulta en recursos por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (porcentajes)

Recursos de documentación y tecnológicos	f_i	Media	DE
Diccionarios monolingües	40	3,38	0,74
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)	39	3,38	0,81
Diccionarios bilingües/multilingües	40	3,35	0,77
Fuentes enciclopédicas	40	2,93	0,97
Textos paralelos	39	2,90	1,02
Foros y redes sociales	40	2,75	1,21
Glosarios bilingües/multilingües especializados	39	2,54	0,94
Glosarios monolingües especializados	39	2,38	0,94
Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)	39	2,31	1,06
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)	40	2,23	1,07
Memorias de traducción	39	1,92	1,04

Tabla VI. 11. Frecuencia de consulta en recursos por parte de profesionales como estrategia de apoyo externo (estadísticos descriptivos)

4. Perspectivas sobre la formación universitaria en cuanto a aspectos culturales

4.1. Experiencia formativa propia

Ítem: *Mi aprendizaje (inter)cultural comenzó en mi etapa de estudiante universitario.*

Parece ser que el aprendizaje intercultural de las personas encuestadas comenzó en la etapa universitaria en un 56,86 % de los casos, que manifestaron estar totalmente de acuerdo. Además, el 13,73 % se mostró relativamente de acuerdo con la afirmación, lo que indica que el 70,59 % de las personas participantes reconoció la etapa universitaria como inicio de este aprendizaje. No obstante, una porción significativa expresó desacuerdo: un 11,76 % mostró un desacuerdo parcial y un 17,65 % manifestó un desacuerdo total. La media de 3,10 ($N = 51$, $DE = 1,19$) sugiere una tendencia general hacia el acuerdo, aunque la desviación estándar de 1,19 revela la dispersión de opiniones. Esta dispersión se ve reflejada también en los comentarios proporcionados por los participantes. Por ejemplo, una de las personas encuestadas (ID 11) señaló haber empezado a estudiar chino cuatro años antes de la universidad, considerando ese momento como el inicio de su aprendizaje intercultural. Otras personas (ID 38, ID47) indicaron que su interés por la interculturalidad comenzó antes de la etapa universitaria.

Ítem: *Durante mi etapa de formación universitaria tenía estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.*

Sobre si durante su etapa de formación universitaria las personas encuestadas tenían estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes, sus opiniones mostraron gran dispersión. Un 33,33 % de los participantes se manifestó totalmente de acuerdo con esta afirmación, y otro 33,33 % se mostró parcialmente de acuerdo, cifras que suman un total de 66,66 %. En contraste, un 33,33 % expresó un desacuerdo parcial con la afirmación, mientras que un 11,76 % no estuvo de acuerdo en absoluto. Además, el 7,84 % indicó NS/NC. La media de las respuestas fue de 2,74 ($N = 47$, $DE = 1,09$), lo que indica una tendencia general hacia un nivel medio de acuerdo, aunque la alta desviación estándar señala una considerable

variabilidad en las experiencias individuales respecto a la presencia de estereotipos durante la formación universitaria.

Ítem: Al finalizar mis estudios de grado/licenciatura contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir.

Finalmente, en relación con si al finalizar los estudios de grado o licenciatura contaban con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir, los datos reflejan que la mayoría de profesionales no se sentía con la preparación para hacerlo. Un 37,25 % manifestó un desacuerdo parcial con la afirmación, mientras que un 33,33 % expresó un desacuerdo total. En conjunto, esto suma un 70,58 % de profesionales que no creen estar en posesión de los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir. En contraste, solo un 15,69 % se mostró parcialmente de acuerdo y un escaso 9,80 % estuvo totalmente de acuerdo. Un 3,92 % indicó NS/NC. La media de las respuestas obtenidas para esta afirmación fue de 2,02 (N = 49, DE = 0,97), lo que indica una tendencia general hacia el desacuerdo, aunque la desviación estándar refleja la disparidad de opiniones comentadas.

En las tablas VI.12 y VI.13 se recogen de forma detallada las percepciones sobre la formación que se han expuesto.

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
Inicio del aprendizaje (inter)cultural en la etapa universitaria.	17,65	11,76	13,73	56,86	0	100
Existencia de estereotipos durante la etapa universitaria.	11,76	33,33	13,73	33,33	7,84	100
Carencia de conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales al acabar la formación.	33,33	37,25	15,69	9,80	3,92	100

Tabla VI. 12. Opinión sobre la experiencia formativa propia (porcentajes)

Ítem	f _i	Media	DE
Inicio del aprendizaje (inter)cultural en la etapa universitaria.	51	3,10	1,19
Existencia de estereotipos durante la etapa universitaria.	47	2,74	1,09
Carencia de conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales al acabar la formación.	49	2,02	0,97

Tabla VI. 13. Opinión sobre la experiencia formativa propia (estadísticos descriptivos)

4.2. Currículo universitario

Ítem: Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.

Los datos revelan que una abrumadora mayoría (90,20 %) de las personas encuestadas estuvo totalmente de acuerdo con que es indispensable desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria. Por tanto, se observa una presencia testimonial de posturas con un nivel de acuerdo menor: un 5,88 % se posiciona en un nivel de acuerdo moderado (opción 3) y un 1,96 %, en un nivel de desacuerdo leve (opción 2). Resulta significativo destacar que ningún encuestado expresó desacuerdo con tal afirmación (nivel 1). El 1,96 % respondió NS/NC. La media obtenida de 3,9 (N = 50, DE = 0,36) es muy cercana al valor máximo de la escala y la baja desviación estándar evidencia una postura prácticamente unánime entre las personas participantes.

Ítem: Los contenidos culturales que se incluyen en la formación universitaria son suficientes para la formación de profesionales potenciales de la traducción chino-español.

En cuanto a la valoración de la suficiencia de los contenidos culturales que se integran en los programas formativos revela una percepción mayoritariamente desfavorable por parte del colectivo de profesionales. Un 45,10 % expresó desacuerdo leve, mientras que un 29,41 % manifestó un desacuerdo total, cifras que suman, en términos generales, un 74,51 % de participantes en desacuerdo. Las posturas de acuerdo fueron menos frecuentes: un 7,84 % mostró acuerdo moderado y un 3,92 %, acuerdo total. El 13,73 % de las personas encuestadas optó por responder NS/NC. La media, situada en 1,84 (N = 44, DE = 0,78), refleja una tendencia hacia la percepción de insuficiencia de los contenidos culturales ofrecidos durante la etapa universitaria.

En los ítems destinados a comentarios, tres personas indicaron que su opinión sobre la suficiencia de contenidos podría no estar actualizada o que desconocían la situación actual (ID12, ID33, ID47). Estos comentarios podrían explicar el alto porcentaje de respuesta de NS/NC en comparación con otros ítems del cuestionario.

Ítem: Debería potenciarse más la formación (inter)cultural durante la formación universitaria.

En relación con la necesidad de reforzar la formación (inter)cultural durante la etapa universitaria, los datos muestran un consenso muy amplio a favor de esta idea. Un 80,39 % de las personas encuestadas manifestó estar totalmente de acuerdo, y un 15,69 % se mostró parcialmente de acuerdo, lo que eleva al 96,08 % la proporción que considera necesario un mayor énfasis en el contexto universitario. En contraste, solo un 1,96 % expresó un desacuerdo leve y otro 1,96 % optó por la opción NS/NC. No se recogieron respuesta que estuvieran totalmente en desacuerdo. La media de las respuestas fue de 3,80 (N = 50; DE = 0,45); todos estos datos reflejan también el alto grado de acuerdo generalizado.

A continuación, en las tablas VI.14. y VI.15. se presentan a modo de resumen los datos en torno al currículo universitario.

Ítem	1	2	3	4	NS/NC	Total
Necesidad de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria.	0	1,96	5,88	90,20	1,96	100
Suficiencia de contenidos culturales.	29,41	45,10	7,84	3,92	13,73	100
Potenciación de la formación (inter)cultural.	0	1,96	15,69	80,39	1,96	100

Tabla VI. 14. Opinión sobre la experiencia formativa propia (porcentajes)

Ítem	f _i	Media	DE
Necesidad de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria.	50	3,90	0,36
Suficiencia de contenidos culturales.	44	1,84	0,78
Potenciación de la formación (inter)cultural.	50	3,80	0,45

Tabla VI. 15. Opinión sobre la experiencia formativa propia (estadísticos descriptivos)

En cuanto a la distribución de los contenidos culturales en la formación universitaria, la mayoría de las personas encuestadas (66,67 %) consideró que la estrategia más idónea sería combinar una asignatura destinada específicamente a la cultura con la integración de contenidos interculturales de manera transversal en las diversas asignaturas de lengua y traducción. En contraste, las opciones de integrarlos solo de forma transversal (27,45 %) o de centrar la enseñanza intercultural únicamente en una asignatura específica (5,88 %) obtuvieron un apoyo significativamente menor, mientras que la idea de no fomentar esta competencia específicamente no recibió ningún respaldo.

La idea de la precisión de contar con una asignatura específica se resaltó, además, en tres comentarios⁴⁴ (ID31, ID55, ID59). En uno de ellos, además, desarrollaba con más detalle su postura:

Creo que el conocimiento cultural es muy difícil de enseñar en una asignatura. Creo que es algo que se va aprendiendo a medida que uno descubre la lengua. Sin embargo, para mí hubiera sido tanto interesante como útil haber tenido una asignatura dedicada a la cultura china, ya que al estudiar con la beca Confucio en Shanghai Jiaotong University había tal asignatura para los extranjeros y que llevaba por nombre «Fundamentos de la cultura china» (ID59).

4.3. Temática de los contenidos

En relación con la formación universitaria, las personas que participaron señalaron la importancia de que la formación universitaria abarque un amplio espectro de conocimientos culturales, con énfasis en las costumbres, la historia, la geografía, la política y la economía. Todos los contenidos que creen que deberían incluirse en la formación pueden consultarse en la tabla VI.16.

Temáticas de los contenidos	f_i	%
Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes	39	76,47
Historia y geografía de territorios sinohablantes	29	56,86
Política y economía de territorios sinohablantes	25	49,02
Choques culturales	23	45,10
Comunicación en entornos interculturales	23	45,10
Literatura de territorios sinohablantes	21	41,18
Recursos y fuentes de documentación	20	39,22
Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes	18	35,29
Contrastividad entre culturas	16	31,37
Estereotipos y prejuicios	16	31,37
Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales	10	19,61
Otros contenidos	2	3,92
Total	51	100

Tabla VI. 16. Contenidos para desarrollar la competencia cultural del estudiantado que se consideran imprescindibles por los profesionales

Los contenidos que se recogieron en la opción de respuesta abierta fueron la comunicación no verbal (ID29) y la evolución del pensamiento y la cosmovisión de

⁴⁴ Estos comentarios se recogieron en el ítem del cuestionario sobre propuestas de actividades pero, por coherencia temática, se han movido a esta sección.

los territorios sinohablantes (ID47). Además, en una aportación del ítem abierto para comentarios de diversa índole, una persona propuso que, en el caso de la traducción literaria, una estrategia para priorizar los contenidos de la materia podría ser analizar qué traducciones se publican para identificar las necesidades más acuciantes (ID66)⁴⁵.

4.4. Propuesta de actividades

En este apartado se recogen las propuestas de las personas encuestadas en relación con posibles actividades formativas dirigidas a mejorar la competencia cultural en el contexto formativo de la traducción del chino al español. Cabe señalar que el 37,25 % de quienes participaron no ofreció ninguna propuesta⁴⁶. La tipología de actividad y el número de menciones que recibió se muestran en la Tabla VI.17. Aunque el enunciado solicitaba específicamente sugerencias de actividades, algunas de las personas participantes compartieron observaciones más generales. Dado su valor para la reflexión sobre la didáctica, se ha optado por integrar también dichas aportaciones en el presente apartado.

Actividades	f _i	%
Intercambios lingüísticos y culturales e interacción social	10	19,61
Práctica traductora y reflexión en torno a la traducción	7	13,73
Organización de conferencias, tertulias y charlas	6	11,76
Presentación, análisis y resolución de problemáticas y malentendidos culturales	5	9,8
Lectura	3	5,88
Uso de redes sociales	2	3,92
Total	51	100

Tabla VI. 17. Propuesta de actividades para la mejora de la competencia cultural

Varios de los comentarios hacían hincapié en la relevancia de fomentar los intercambios lingüísticos y culturales como herramienta formativa clave (ID11, ID13, ID15, ID20, ID22, ID35, ID49, ID52, ID53, ID64). Entre las propuestas concretas, se mencionó la necesidad de fomentar formas regulares de contacto con el estudiantado del otro idioma y cultura (ID15), por ejemplo, mediante actividades de intercambio entre alumnos chinos y españoles (ID22). También se recogió la

⁴⁵ Este comentario se ha movido aquí por coherencia temática, aunque originalmente se encontrara en el apartado de comentarios finales.

⁴⁶ Además, se contabilizaron un 3,92 % de datos perdidos, correspondientes a respuestas recogidas durante la fase piloto del cuestionario, en la que aún no se había incluido esta pregunta.

necesidad de mantener la comunicación con personas nativas (ID52, ID53) o «con gente china de segunda generación en España» (ID53). Se subrayaba asimismo el valor de la inmersión, ya sea mediante una estancia o, en su defecto, a través de experiencias cotidianas (ID35). Por último, una persona planteó que, si bien la universidad «difícilmente» puede garantizar este tipo de experiencias, «la Universidad y su profesorado debería de hacer consciente al estudiante de que esta es su responsabilidad, y de la importancia para una buena práctica profesional, de hacerlo realidad» (ID64).

Una de las propuestas más reiteradas entre quienes participaron fue la práctica traductora como tal (ID14, ID18, ID20, ID47, ID48, ID55, ID63), especialmente aquella que presente problemáticas y choques culturales (ID14, ID20) y en la que el estudiantado deba «tomar decisiones fundadas usando diversas técnicas (extranjerización, domesticación, etc.)» (ID18). También se proponía la «revisión y corrección de traducciones» como actividad (ID47), así como el análisis del contenido de notas a pie de página en obras literarias traducidas del chino, ya que «puede dar una idea de qué aspectos tiene que dominar o poder detectar un traductor» (ID66).

Otra línea de propuestas formativas destacada por varias personas es la organización de actividades académicas complementarias como conferencias, tertulias y charlas (ID6, ID9, ID12, ID13, ID18, ID37). Según los comentarios que se recogieron, estas podrían estar a cargo tanto de profesionales de la traducción que compartan sus experiencias (ID18), como de personas —nativas o no— que hayan vivido en territorios sinohablantes, independientemente de que se dediquen o no a la traducción (ID13, ID37).

Otra propuesta recurrente fue la presentación, análisis y resolución de problemáticas, choques y malentendidos culturales (ID5, ID10, ID11, ID29, ID41). Una de las propuestas más desarrolladas en este sentido (ID29) planteaba el uso de material audiovisual auténtico (como series o documentales) «en los que se exponga a los estudiantes a contenido real que muestre el comportamiento y las convenciones típicas de interacción que tienen los sinohablantes». De acuerdo con esta persona, así «podrían aprender más sobre cómo interactúan, contrastarlo con

el conocimiento que tienen sobre su propia cultura y extraer patrones que les sirvan para su vida fuera del aula y laboral».

Otras sugerencias apuntaban a la lectura como vía para adquirir competencia cultural: se recomendaba la lectura de textos «de y sobre la cultura china» (ID28), así como la lectura y el análisis de textos literarios, tanto contemporáneos como clásicos (ID13, ID48). También se mencionó el uso de redes sociales chinas (ID12, ID13).

Como cierre de este apartado, se presentan aquellas propuestas que se mencionaron solo en una ocasión:

- proyectos grupales de temas que se comparten en la clase (ID12);
- talleres para la celebración de fiestas, preparación de platos, etiqueta en la mesa y otros elementos de las costumbres (ID18);
- clases magistrales sobre historia, geografía y literatura (ID18);
- enseñar a documentarse por sí mismos sobre estos temas (ID22);
- mayor interculturalidad en el aula (ID37) y
- clases teórico-prácticas sobre costumbres, tradiciones, historia, política, etc. (ID41).

5. Otras aportaciones

En este apartado se presentan las contribuciones de las personas encuestadas en los ítems abiertos de cada bloque, donde se ofrecía la posibilidad de reflejar cualquier opinión. Se han agrupado en diferentes categorías según su temática.

5.1. Enfoque integrador en la adquisición de la competencia cultural

Son varias las personas que señalaron la importancia de adquirir determinados conocimientos, habilidades y actitudes culturales durante la formación universitaria como base para seguir construyendo mediante otro tipo de experiencias y aprendizajes, principalmente a través de la inmersión, el aprendizaje continuo y la práctica profesional. Sin embargo, la relación de estos elementos entre ellos parece ser una cuestión compleja, como se intuye en los comentarios que se presentan a continuación.

En uno de los comentarios una persona consideraba «imprescindible desarrollar la competencia cultural durante la etapa universitaria» y a la misma vez afirmaba que esta no es la única manera de hacerlo, sino que también es necesario «fuera de la universidad, mediante recursos propios y relacionándose con la comunidad sinohablante» (ID14). Otra persona, en la misma línea, apuntaba que se trata de «una combinación de varios elementos» y cree que «los contenidos culturales aprendidos en la etapa de formación universitaria es sólo el embrión que luego hay que seguir cultivando» (ID40). La inmersión lingüística también parece ser uno de estos elementos en algunos casos, ya que una persona afirmaba que «debe haber un equilibrio entre ambas, pero la competencia académica sin la experiencia de inmersión resulta insuficiente» (ID52).

En cambio, una de las personas encuestadas subrayaba la relevancia de su aprendizaje durante la práctica profesional:

En mi experiencia en China absorbí muchos conocimientos relacionados con el comportamiento de la sociedad en general, pero no llegué a conocer ni la historia, la organización política, muchas de las tradiciones, etc. del país. En el contexto profesional, ha sido cuando más conocimientos he adquirido sobre cómo entender la sociedad del Mundo Chino y cómo Occidente puede relacionarse con ella, algo que creo que en el ámbito de la traducción, interpretación o la mediación es también importante tener en cuenta (ID41).

También se puso de manifiesto la necesidad de combinar formación universitaria, inmersión y práctica laboral en el siguiente comentario:

La competencia intercultural puede perfeccionarse en escenarios reales (en este caso, China, Taiwán, Singapur, comunidades que vivan en el extranjero...) y pulirse en el mercado laboral, pero debe aprenderse y entrenarse en el contexto educativo desde el inicio de la formación académica hasta el término de esta. A partir de ahí, se puede combinar la formación académica con los demás escenarios, pero sin los cimientos contruidos mediante una formación educativa

estructurado, no puede consolidarse una competencia intercultural real (ID29).

Asimismo, otra persona compartía la idea de la cimentación de ciertos conocimientos, como se observa en la siguiente aportación: «La observación sin una explicación fundamentada no es suficiente» (ID65).

Esta perspectiva integral se reforzó con este último comentario:

Formación, experiencia vivida en países sinohablantes y práctica profesional son, todos, bajo mi punto de vista, los campos de batalla en que se curte la competencia cultural, pues todos estos ámbitos, interseccionados proporcionarían habilidades profesionales óptimas (ID64).

5.2. Posiciones críticas en torno a la formación universitaria

Una persona expresó su percepción de que «el profesorado no daba tanta importancia a la cultura (quizás por motivos de tiempo)» y sugirió que sería útil tener un enfoque más amplio de la cultura china, ya que al llegar a China se encontró con «una cultura totalmente desconocida, no la de Confucio y Laozi sino la del WeChat y los *ganbe*⁴⁷» (ID13).

Otra de las personas encuestadas, que señala haber estudiado el Grado en Traducción e Interpretación, mencionó que, debido a la inclusión de más lenguas en el currículo académico, «las horas lectivas no eran suficientes para abarcar cuestiones culturales» (ID41).

Además, otra persona compartió su opinión sobre la estandarización del chino y sus consecuencias en la enseñanza de la lengua:

Estandarizar el chino es como estandarizar el inglés, la variante que se enseña siempre es una predominante, y los rasgos culturales que

⁴⁷ *WeChat* es una aplicación ampliamente utilizada en China (que engloba mensajería, pagos móviles, red social, entre otros) que está muy presente en la vida cotidiana. *Ganbei* (干杯) es una expresión que suele usarse para brindar. Entendemos que, con su planteamiento, la persona encuestada contrasta así la cultura tradicional china (representada por figuras como Confucio o Laozi) con la realidad práctica y contemporánea.

se le añaden como contexto también tienden a ser muy pekinocéntricos. En mi experiencia como traductor para el sur de China y Taiwán, casi nada del contenido cultural de un máster en EAO me sirvió, los modismos y hasta la forma de ver las relaciones sociales pueden ser distintas (ID53).

5.3. Otros comentarios

Es importante señalar la existencia de dos comentarios que no se pueden incluir en las categorías anteriores, ya que abordan aspectos más generales. El primer comentario expresa que «queda mucho por hacer en este ámbito, la traducción no está profesionalizada para nada y el panorama laboral desgraciadamente es demasiado precario para poder dedicarse profesionalmente a ello, cosa que también se debería divulgar» (ID63).

Por otro lado, una persona concluye:

Añadiría que, en un momento en el que la traducción automática parece ganar terreno en el ejercicio de la profesión, la sensibilidad intercultural y la capacidad de interpretar y trasladar de forma adecuada y respetuosa información cultural es un valor añadido de los traductores, no fácilmente reemplazable (ID67).

6. Recapitulación

Las personas encuestadas presentan un perfil diverso, entre las que predominan aquellas con el español como lengua materna y formación universitaria en Traducción e Interpretación. Muchas de ellas poseen estudios de máster y algunas han obtenido incluso un doctorado. Una parte considerable ha recibido formación en territorios sinohablantes, sobre todo en China, a través de estancias de distinta duración y programas centrados en el estudio del chino.

En el ámbito profesional, la mayoría cuenta con experiencia en traducción e interpretación de chino, destacando las especialidades jurídico-administrativa y literaria. La actividad profesional se lleva a cabo mayoritariamente por cuenta propia y se combina con frecuencia con otras ocupaciones, de entre las que destaca

la docencia. Los datos reflejan un perfil laboral polivalente y una trayectoria profesional consolidada, aunque diversa en cuanto a años de experiencia y lenguas de trabajo.

En cuanto a su opinión sobre la competencia cultural y su desarrollo, la mayoría de las personas encuestadas considera fundamental conocer la propia cultura para poder establecer comparaciones significativas con otras, mostrando un consenso amplio en torno a esta idea. También existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de contar con habilidades y actitudes que permitan aplicar de forma eficaz los conocimientos culturales en la práctica traductora, más allá de su mera posesión. Los resultados muestran un desacuerdo generalizado con la idea de que la inmersión cultural o la experiencia profesional por sí solas garantizan un nivel óptimo de competencia cultural. La mayoría considera que estas vías, aunque relevantes, no son suficientes por sí mismas. En cambio, se reconoce ampliamente que el aprendizaje (inter)cultural es un proceso continuo durante la trayectoria profesional. También se cuestiona que la traducción en sí misma sea la principal fuente de aprendizaje en este sentido.

En cuanto a las cuestiones culturales mencionadas destacan las tradiciones, creencias y valores como el tema más recurrente. También otras cuestiones como las formas de cortesía, la ambigüedad semántica, la intertextualidad y la influencia de la religión y la filosofía se mencionan en numerosas ocasiones. Otras áreas mencionadas incluyen la paremiología, la historia, las convenciones estilísticas y diversos retos asociados a la cultura mediática, el derecho, la gastronomía, la política y la variación lingüística. Además, se identificaron desafíos relacionados con la falta de equivalentes culturales directos entre lenguas, la complejidad de ciertos temas como el humor o la antroponimia, y la necesidad de un conocimiento amplio y transversal para abordar correctamente la traducción del chino al español, pues se ha tener en cuenta incluso la posible influencia de otras lenguas y culturas presentes en los textos.

En general, las personas encuestadas tienden a considerar que los conocimientos culturales propios son, en buena medida, suficientes para resolver cuestiones culturales en la traducción del chino. No obstante, también se observa diversidad de posturas, pues una parte significativa que expresa desacuerdo con esa afirmación.

Esta percepción se matiza en los comentarios, donde se destaca la importancia de la documentación como complemento indispensable en este trabajo y que, aunque se cuente con cierto bagaje cultural, es fundamental saber cómo acceder a la información adecuada cuando surge una dificultad.

Por ello, las estrategias de apoyo externo cobran especial relevancia en este contexto. De entre ellas, la consulta a personas se posiciona como la opción más extendida, siendo las personas nativas de la cultura de llegada el referente más frecuente. Les siguen, en importancia, las consultas a personas expertas en la materia o a colegas de profesión. En cambio, otras figuras, como la persona autora del texto o el cliente, son menos recurridas, posiblemente por dificultades prácticas para establecer contacto directo. De la misma manera, se emplea una amplia gama de recursos documentales y tecnológicos para complementar los conocimientos propios. Entre ellos destacan los diccionarios, tanto monolingües como bilingües o multilingües, y los motores de búsqueda en línea, que figuran como herramientas de uso casi constante entre quienes participaron en la encuesta. También se recurre con frecuencia a fuentes enciclopédicas y textos paralelos. Por el contrario, se comprueba un uso menos sistemático de otros recursos como las memorias de traducción, los soportes audiovisuales o la traducción automática.

Sobre la perspectiva de quienes se dedican a la traducción en cuanto a la universidad, los datos revelan que, para la mayoría, su aprendizaje (inter)cultural comenzó en la etapa universitaria. En cuanto a la presencia de estereotipos culturales durante la dicha etapa, las respuestas muestran una considerable dispersión. Una parte significativa reconoce haber tenido estereotipos sobre territorios sinohablantes en ese momento, mientras que otra parte manifiesta lo contrario. Por otro lado, al evaluar si al finalizar los estudios universitarios contaban con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para traducir, la mayoría de quienes participaron manifestó no sentirse con la preparación suficiente.

Sobre el currículo universitario, los resultados reflejan un consenso prácticamente unánime sobre la importancia de desarrollar la competencia (inter)cultural durante la formación universitaria y sobre la necesidad de reforzar esta formación en el contexto universitario. Esto podría estar relacionado con el hecho de que la mayoría de las personas encuestadas considera que los contenidos culturales ofrecidos en los

programas no son suficientes. En cuanto a la planificación más adecuada para abordar estos contenidos, predomina la preferencia por una combinación entre una asignatura específica y la integración transversal de contenidos culturales en otras materias, enfoque que fue también destacado en varios comentarios cualitativos.

Las respuestas recogidas reflejan que sería necesaria la inclusión de una amplia variedad de contenidos culturales en la formación universitaria, con especial atención a las costumbres, la historia, la geografía, la política y la economía. Además, para el desarrollo de la competencia cultural, se proponen diversas actividades, tales como los intercambios lingüísticos y culturales, la práctica traductora enfocada en aspectos culturales y la organización de actividades académicas complementarias más allá de los contenidos presentes en las asignaturas.

Para terminar, los comentarios cualitativos recabados reflejan una visión compleja y matizada sobre la adquisición de la competencia cultural. Varias personas destacaron la necesidad de un enfoque integrador que combine la formación universitaria con la inmersión cultural y la experiencia profesional. También se recogieron posturas críticas respecto a las limitaciones presentes en el ámbito universitario. Finalmente, algunos comentarios pusieron el acento en el contexto profesional actual, subrayando tanto las dificultades del mercado laboral como el valor diferencial que aporta la competencia intercultural frente a los avances en traducción automática.

CAPÍTULO VII

Conclusiones

Esta tesis ha abordado la integración de elementos para el desarrollo de la competencia cultural de quien traduce en la combinación lingüística chino-español con el propósito de ofrecer una visión integral que articule la revisión conceptual, el análisis documental y empírico, así como la reflexión pedagógica. Tras exponer los antecedentes a esta investigación y el marco conceptual, la metodología empleada y los resultados, en este último capítulo se sintetizan los principales hallazgos y su relación con los objetivos planteados, se discuten sus implicaciones para la docencia en nuestro contexto, se reflexiona sobre las limitaciones del estudio y se proponen finalmente algunas líneas de investigación potenciales que permitirían profundizar y ampliar lo aquí explorado.

1. Consecución de los objetivos

En la introducción de este trabajo, se planteó el siguiente objetivo general:

Describir la situación curricular, las perspectivas y las prácticas del profesorado y de profesionales de la traducción chino-español en el contexto español relacionadas con la competencia cultural de quien traduce para poder así apuntar posibles áreas de mejora en la formación.

Para alcanzar dicho objetivo, se articularon cuatro objetivos específicos más particulares junto con las preguntas de investigación que se desprenden de cada uno. Estos eran:

1. Identificar y describir la oferta formativa en traducción chino-español en el ámbito universitario en España.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué titulaciones de grado y máster tienen un perfil formativo en traducción chino-español?
- ¿Cuáles son los requisitos de acceso y los criterios de admisión para dichas titulaciones?
- ¿Qué áreas de especialización relacionadas con la traducción chino-español se ofrecen en estas titulaciones? ¿Cómo se distribuye la formación en cuanto a lengua, traducción chino-español y cultura?

2. Conocer las percepciones del profesorado universitario sobre la competencia cultural, su adquisición y sus prácticas docentes vinculadas a esta.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Cómo concibe el profesorado la competencia cultural y su desarrollo?
- ¿Se plantean prácticas docentes para el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? De ser así, ¿cómo son en cuanto a contenidos, metodología, materiales y evaluación?

3. Conocer las percepciones de profesionales de la traducción sobre la competencia cultural, su adquisición y su experiencia laboral vinculada a esta.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Cómo conciben quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español la competencia cultural y su desarrollo?
- ¿A qué cuestiones de índole cultural se enfrentan quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español? ¿Cómo afrontan su resolución?

4. Identificar las perspectivas de mejora relacionadas con la competencia cultural que se desprenden de la opinión del profesorado y de quienes se dedican a la traducción chino-español en cuanto a la formación universitaria.

Preguntas de investigación asociadas:

- ¿Qué áreas de mejora identifica el profesorado en cuanto al desarrollo de la competencia cultural del estudiantado en la universidad?
- ¿Cuál es la opinión de quienes se dedican de forma profesional a la traducción chino-español sobre la formación universitaria?

A continuación, se formulan las conclusiones que aluden a cada uno de ellos.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1

Identificación y descripción de la oferta formativa en traducción chino-español en el ámbito universitario en España

1. Indefinición de la ubicación de las titulaciones de formación en traducción del chino en investigaciones anteriores

La revisión de diversas aportaciones científicas sobre el tema revela una notable indefinición respecto al emplazamiento de las titulaciones de formación en traducción del chino dentro del sistema universitario español. En ocasiones, se integran en el conjunto de titulaciones de Estudios Asiáticos y se tratan como equivalentes (Fisac, 2004; Ramírez-Ruiz et al., 2024), mientras que en otras se relegan a subcategorías específicas dentro del análisis (Ramírez-Ruiz et al., 2024) o incluso se hace caso omiso de ellas (de Prado Yepes, 2005).

2. Crecimiento significativo en la oferta actual

Tras el análisis documental, se constata un crecimiento significativo en la oferta actual respecto a análisis anteriores en términos cuantitativos (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2002; Fisac, 2004; Casas-Tost y Rovira-Esteva, 2008), con un total de 18 titulaciones repartidas entre 11 universidades: 12 titulaciones de grado y seis de máster. Este incremento responde a la reconversión de antiguas licenciaturas en grados, en el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, así como a la creación de nuevas titulaciones por parte de universidades con una tradición consolidada en estudios de lengua china y en otras que han comenzado más recientemente a incorporar el chino en su oferta. También, debido a la indeterminación de la formación en traducción en los estudios mencionados, probablemente algunas de las titulaciones hayan pasado desapercibidas en otras ocasiones. Los núcleos donde se concentra el mayor número de titulaciones en la actualidad se corresponden en líneas generales con las universidades donde la enseñanza de la lengua china es de larga tradición (Balsas Ureña, 2019) y que, además, fueron pioneras en la formación en traducción: la Universidad de Granada y la Universitat Autònoma de Barcelona.

3. Heterogeneidad de los requisitos de acceso y problemáticas derivadas de los niveles de acceso requeridos

Las notas de corte para los grados descritos varían considerablemente, sin una relación directa con la institución o el ámbito. En los másteres, los requisitos de admisión se centran sobre todo en el nivel lingüístico del estudiantado: para el chino, se exige desde un B1 hasta un C1, según la especialización; para el español, el nivel requerido suele ser un C1.

Esta transición entre ambos niveles nos lleva a pensar que, al observar la dedicación de ECTS dedicados al estudio de la lengua china de algunas de las titulaciones de grado analizadas, el nivel de las personas egresadas podría ser insuficiente para cumplir con los requisitos de admisión de aquellos que precisan un nivel avanzado de lengua china. Tal como apuntaban Casas-Tost y Rovira-Esteva (2008), es necesario garantizar que los graduados alcancen el nivel adecuado para acceder a estudios de posgrado. En el caso de aquellos másteres que establecen unos requisitos lingüísticos menos exigentes, surge el interrogante de si, partiendo, por ejemplo, de un nivel B1 de lengua china (el requisito que se establece en los másteres de Estudios de Asia Oriental identificados) se puede lograr el desarrollo de la competencia traductora del estudiantado en un único curso académico, suponiendo que este sea realmente el punto de partida del estudiantado.

4. Diversidad en la denominación y la constitución de los itinerarios formativos

La oferta de los grados universitarios que incluyen la lengua china presenta una notable diversidad tanto en la denominación como en la estructura de los itinerarios formativos. En la mayoría de los casos, se proponen recorridos diferenciados según el peso que la lengua ocupa en el plan de estudios y la dedicación en ECTS al estudio del chino depende, en gran medida, de ese posicionamiento. Cuando se ofrece como tercera lengua adicional, su estudio suele ser introductorio y optativo, con una carga que raramente supera los 24 ECTS, por lo que creemos que no parecen diseñados para la formación profesional en traducción en esta combinación lingüística. En los itinerarios secundarios, aunque se aprecia una mayor dedicación a la formación lingüística (entre 36 y 48 ECTS), parte de estos créditos también son optativos, lo que puede incidir en la solidez del aprendizaje. Resultan llamativas, además, ciertas

excepciones en las que la segunda lengua apenas alcanza los 12 o 18 ECTS, que consideramos también insuficientes para la formación en traducción. Por el contrario, los itinerarios principales muestran una dedicación más cimentada, con entre 48 y 81 ECTS obligatorios. El grado de Estudios de Español y Chino de la Universitat Autònoma de Barcelona es la única titulación que no presenta itinerarios, por lo que se trata del grado con mayor carga lectiva potencial sobre lengua china.

5. Insuficiencia de la práctica traductora reflejada en el currículo

Ahora bien, si bien todas las titulaciones analizadas presentan la traducción como una posible salida profesional, en la mayoría de ellas esta disciplina no se encuentra plenamente integrada en el currículo. En cinco de los doce grados revisados no existe ninguna asignatura obligatoria de traducción chino-español y en otros cuatro los contenidos relacionados son exclusivamente optativos y de presencia muy reducida (entre 3 y 6 ECTS normalmente). Aunque es cierto que la oferta optativa en algunas titulaciones es escasa y las asignaturas optativas, por tanto, probablemente se tengan que cursar por parte del estudiantado, esta situación curricular deficitaria invita a una reflexión crítica sobre hasta qué punto la traducción debería estar formalmente integrada como perfil profesional dentro de ciertos programas académicos de Lenguas Modernas y Estudios de Asia Oriental. Tal como señalaba Rovira-Esteva (2011: 2), hay personas que se gradúan en Estudios de Asia Oriental, Lenguas Modernas o Filologías acaban dedicándose a la traducción, aunque rara vez han recibido formación en teoría o práctica de la traducción y, por ello, es posible que no tengan la preparación adecuada para desempeñar dicha actividad. De hecho, existen otros grados de Estudios de Asia Oriental (como el ofrecido por la Universitat Autònoma de Barcelona o el programa conjunto entre la Universidad de Málaga y la Universidad de Sevilla) que no consideran la traducción un perfil profesional.

Por otra parte, el estado de los grados en traducción tampoco es modélico. En el caso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, donde se ofrecen 18 ECTS combinados de lengua y traducción, las guías docentes indican que el nivel de chino al finalizar el tercer curso sería en teoría de B1, lo que plantea dudas sobre la viabilidad de una práctica traductora avanzada con dicha base lingüística. Incluso en los grados con una mayor presencia de traducción chino-español, como los itinerarios de lengua C en Traducción e Interpretación de la Universidad de

Granada (18 ECTS obligatorios y 18 optativos) y de la Universitat Autònoma de Barcelona (20 ECTS obligatorios), cabe preguntarse si resulta adecuado impartir formación práctica en traducción con una base lingüística tan limitada, dado que el total de ECTS dedicados al chino, una lengua cuyo aprendizaje comienza desde cero, en estos casos apenas alcanza los 36 y 18 ECTS, respectivamente, al comenzar las asignaturas de traducción.

Uno de los caminos que podrían incentivarse es la oferta de becas de inmersión lingüística en territorios sinófonos, como ya se ha señalado en otras investigaciones (Casas-Tost y Rovira-Esteve, 2008) para promover un mayor dominio de esta lengua. En palabras de Querol Bataller (2020: 52-53):

La implantación de estos grados con itinerarios o menciones específicas sobre China o el chino ha permitido incrementar de forma notable el conocimiento de la lengua y sociedad china de sus egresados. No obstante, dada la configuración interdisciplinar del plan de estudios de algunos de estos grados [...] es muy probable que los estudiantes necesiten completar su formación lingüística para desarrollar determinadas competencias profesionales.

De los seis másteres analizados, dos se enmarcan en los Estudios de Asia Oriental y cuatro en el ámbito específico de la traducción. En los primeros, la formación práctica en traducción es limitada y optativa, centrada exclusivamente en textos literarios. En cambio, los másteres de traducción presentan una oferta algo más amplia y orientada a distintos ámbitos profesionales, con una presencia de asignaturas prácticas de traducción de entre 12 y 15 ECTS y formación en ambas direcciones. No obstante, aunque estos programas ofrecen un mayor grado de especialización y en el currículum se incluyen otras asignaturas vinculadas a la traducción (sobre aspectos teóricos, temáticos y de documentación, mayormente), para las personas procedentes de otras áreas de conocimiento que carecen de experiencia práctica previa en traducción, la cantidad y el tipo de formación ofrecidos por estos programas de máster podrían no ser suficientes para alcanzar una competencia traductora profesional. Resulta cuestionable si este nivel de exposición permite que se adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para afrontar tareas de traducción en contextos reales, especialmente en

ámbitos especializados. Esta situación ya era apuntada hace años por Casas-Tost y Rovira-Esteva (2008: 199):

Tanto los programas de grado como los de posgrado, independientemente de su denominación, son en realidad formaciones introductorias: en el caso de los estudiantes de grado, debido a un nivel lingüístico insuficiente; y en el caso de los estudiantes de posgrado, porque provienen principalmente de estudios de filología española y, por tanto, carecen de experiencia previa en traducción.

6. Mayor presencia de asignaturas específicas de formación cultural en grado que en máster

En general, la formación cultural parece estar más extendida en los programas de grado, aunque no de manera uniforme, pues en las titulaciones más relacionadas con la traducción esta es prácticamente inexistente. En los másteres objeto de estudio la presencia de asignaturas sobre cultura es considerablemente más reducida, lo que podría deberse a la suposición implícita de que la competencia cultural o, como mínimo, la adquisición de conocimientos culturales ya se habría desarrollado en etapas educativas previas, de la mano de la competencia lingüística, aunque estudios empíricos en otros contextos y combinaciones lingüísticas afirman que no suele ser el caso (Leppihalme, 1997; Olk, 2001; Bahumaid, 2010; Olalla-Soler, 2017). Asimismo, en muchas titulaciones, la formación cultural se ofrece predominantemente en forma de asignaturas optativas, lo que sugiere una valoración secundaria de la importancia de estos contenidos dentro del currículo. Los temas más recurrentes que se reflejan en las asignaturas específicas incluyen la historia y el pensamiento, la literatura, la cultura, la sociedad, el arte y la interculturalidad.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de incluir contenidos culturales transversales para la formación del estudiantado en todas las etapas educativas, sobre todo en aquellas titulaciones donde la formación cultural específica y explícita en la programación curricular es exigua.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2

Conocimiento de las percepciones del profesorado universitario sobre la competencia cultural, su adquisición y sus prácticas docentes vinculadas a esta.

1. Importancia de desarrollar la competencia cultural del estudiantado durante la formación

La importancia de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria parece ampliamente reconocida por el profesorado encuestado. Así lo refleja tanto su opinión favorable como la frecuente inclusión de contenidos culturales en las asignaturas que imparten, lo que sugiere una cierta coherencia entre sus posicionamientos y su práctica docente.

2. Percepción de estereotipos culturales en el estudiantado

Uno de los aspectos más relevantes que emergen de los resultados de las encuestas al profesorado es la percepción generalizada de que el estudiantado posee estereotipos culturales sobre los territorios sinohablantes durante los estudios universitarios. Esta constatación pone de relieve la necesidad de reforzar estrategias que fomenten una visión más compleja, crítica y contextualizada de las culturas implicadas, así como del propio condicionamiento cultural, algo ya señalado en investigaciones anteriores (Witte, 1996; Comité Narváez, 2003; PICT 2012c; Cnyrim, 2015; Yarosh, 2015; Angelone, 2016, Olalla-Soler, 2017). Algunos comentarios del profesorado apuntan a los recursos disponibles, que presentarían sesgos orientalistas o simplificaciones excesivas, por lo que el papel del profesorado es de suma importancia a la hora de seleccionar y transmitir contenidos culturales.

3. Falta de consenso en cuanto al proceso de adquisición de la competencia cultural

En lo que respecta al proceso de adquisición de la competencia cultural, no se observa un consenso evidente entre el profesorado de nuestra muestra. Aunque existe una cierta tendencia a valorar positivamente la inmersión en contextos sinohablantes, no se considera, en general, como una condición exclusiva para alcanzar un nivel óptimo de competencia cultural. Asimismo, las respuestas muestran un desacuerdo generalizado con la idea de que la competencia cultural pueda adquirirse solo con la experiencia profesional. Cabe señalar, no obstante, que

la formulación de los ítems del cuestionario referentes a estas cuestiones podría haber sido ambigua y haber dado lugar a interpretaciones varias: podrían entenderse como elementos únicos o como elementos indispensables. Esta limitación, que no fue detectada durante el desarrollo de los instrumentos de recogida de datos, obliga a interpretar estos resultados con cautela.

4. Apreciación positiva en cuanto a la inclusión de aspectos culturales en las asignaturas

La inclusión de aspectos culturales en la mayoría de las asignaturas por parte del profesorado es un aspecto positivo y pone de manifiesto un consenso generalizado sobre la relevancia de estos contenidos para la formación de profesionales de la traducción, que no siempre queda reflejada como tal en las guías docentes de las asignaturas. Por ello, se hacía énfasis en el hecho de compartir información sobre la práctica docente estuviera recogida o no en ella. Más de la mitad de los encuestados afirma incluir contenidos culturales de forma sistemática en todas sus asignaturas, por lo que aún existirían espacios de actuación en aquellas donde todavía no se ha incorporado. En cuanto a las respuestas de las personas que no los incluyen, parecen indicar, por un lado, que las prácticas docentes reales pueden no corresponderse con la información recogida en una guía docente, y por otro, que existe una cierta ambigüedad en torno a qué se considera exactamente «contenidos culturales», lo que podría implicar que algunas prácticas queden fuera del alcance de estudios como el presente debido a la autopercepción del profesorado.

5. Variedad de contenidos culturales y metodologías que se integran en la enseñanza

En cuanto a los contenidos tratados, las respuestas obtenidas reflejan una notable variedad y, dado el carácter inabarcable de todos los aspectos culturales, no sorprende que las prioridades del profesorado sean tan diversas. Entre los temas más frecuentemente mencionados destacan los choques culturales y las costumbres de territorios sinohablantes, seguidos por cuestiones como los estereotipos y los prejuicios, la historia y la geografía, la comunicación en entornos interculturales y las manifestaciones artísticas. Llama la atención que la contrastividad cultural, un eje teórico ampliamente abordado en la bibliografía especializada esté presente pero no figure entre las opciones más señaladas, lo cual podría reflejar la necesidad

de reforzar este enfoque en la práctica docente. Esta disociación entre la investigación y la práctica docente podría explicarse por el alto porcentaje de profesorado asociado que participó en la encuesta, que no siempre tiene un perfil investigador, o por la desconexión general del profesorado en cuanto a los avances en investigación sobre didáctica de lenguas y traducción.

En cuanto a las metodologías escogidas se observa una clara tendencia hacia la diversificación y la flexibilidad. Casi la totalidad del profesorado combina distintos enfoques metodológicos en sus propuestas, entre las que destacan las presentaciones orales, el análisis textual y la clase magistral.

6. Necesidad de crear y adaptar materiales ante la escasez de recursos convenientes y de calidad

La escasez de manuales adaptados a las necesidades del estudiantado hispanohablante es una constante entre las respuestas, pues parece ser que las opciones disponibles suelen presentar limitaciones importantes: presencia limitada y desactualizada de contenidos culturales, escasa contrastividad cultural, simplificaciones que refuerzan estereotipos o una lengua vehicular que no es la propia del contexto educativo son las problemáticas que se han podido recoger. En este sentido, según el profesorado algunos manuales reproducen visiones dicotómicas entre «Oriente» y «Occidente» y «monolíticas» en cuanto a la cultura china.

Debido a estas carencias, la práctica más extendida entre el profesorado es la creación de nuevos materiales o la adaptación de materiales tanto a partir de recursos didácticos preexistentes como de materiales auténticos concebidos para hablantes nativos. De ahí quizás se explique la variedad de materiales que se han identificado, además de los propios manuales de lengua y traducción: textos escritos de diversos géneros (artículos periodísticos y académicos, literatura, discursos), audiovisuales (documentales, conferencias, series, películas, videos de Youtube), etc. Esta estrategia, aunque demuestra una alta capacidad de adaptación y creatividad docente, también implica una carga adicional considerable para el profesorado, que debe suplir la falta de recursos a título individual. Fomentar la colaboración entre docentes y promover la publicación de materiales en repositorios institucionales o

plataformas de recursos educativos en acceso abierto podría contribuir a aliviar esta carga y facilitar el intercambio de buenas prácticas.

7. Integración limitada de prácticas para evaluar la competencia cultural

La evaluación de la competencia cultural no está plenamente integrada en todas las asignaturas, ya que, según el profesorado, las guías docentes no lo contemplan siempre. La finalidad principal de la evaluación que sí se aplica es formativa. Esto implica que se concibe principalmente como una herramienta de apoyo al aprendizaje, centrada en el acompañamiento, la retroalimentación y el desarrollo progresivo del estudiantado. Sin embargo, los datos muestran que no es nada frecuente que se mantenga en las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje (diagnóstico, seguimiento y evaluación final), lo que dificulta una comprensión completa del desarrollo de la competencia cultural. Las tareas evaluadoras más utilizadas son las presentaciones orales, los análisis de textos y de traducciones, la traducción como tal y la elaboración de ensayos, que revelan enfoques diversos. Los instrumentos de evaluación más frecuentes son rúbricas y escalas, lo que indica un esfuerzo por estructurar los criterios de evaluación y dotarlos de mayor transparencia. Este uso de herramientas estructuradas puede considerarse una buena práctica y sería interesante también, como en el caso de los materiales diseñados, que se pusieran a disposición de la comunidad educativa.

8. Adaptación del enfoque del profesorado en función de factores contextuales

El enfoque adoptado para trabajar la competencia cultural no es uniforme, sino que tiende a ajustarse a las necesidades formativas específicas del estudiantado en cada contexto. En general, en los estudios de grado se observa un tratamiento más transversal, mientras que en el máster se tiende a una mayor especificidad y profundidad. No obstante, en ambos niveles educativos, la profundización parece darse con mayor eficacia en asignaturas específicas, lo que refuerza la utilidad de contar con materias dedicadas a estos contenidos. Además, las divergencias en el perfil del estudiantado según la titulación sugieren la necesidad de considerar la especificidad de cada programa formativo en la planificación y adaptación de la práctica docente.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Conocimiento de las percepciones profesionales de la traducción sobre la competencia cultural, su adquisición y su experiencia laboral vinculada a esta.

1. Acuerdos y desacuerdos en cuanto a la conceptualización y el desarrollo de la competencia cultural

Las respuestas del grupo de profesionales de la traducción chino-español parecen estar de acuerdo por una amplia mayoría con algunos postulados teóricos. Por un lado, no conciben esta competencia como un simple conjunto de conocimientos sobre la cultura, sino que reconocen la posesión también de habilidades y actitudes. Además, el desarrollo de la contrastividad cultural, en particular, se valora como esencial por la mayoría de profesionales participantes, lo que coincide con otros postulados (Witte, 1996, 2005; Berenguer, 1996, 1998; Clouet, 2008, 2021; Yarosh, 2015; Olalla-Soler, 2017)

En cuanto al desarrollo de la competencia cultural, se muestra un desacuerdo generalizado con la idea de que la inmersión lingüística y cultural o la experiencia profesional sean, por sí solas, suficientes para alcanzar un nivel óptimo. Sin embargo, estos ítems presentan las mismas limitaciones metodológicas que las mencionadas anteriormente sobre las percepciones del profesorado. En esta encuesta se han recogido comentarios cualitativos donde se sugiere una interacción compleja y necesaria entre la formación académica inicial, la inmersión cultural y la práctica profesional para el desarrollo de la competencia cultural, por lo que quizás hacia aquí podría encaminarse la interpretación de dichos datos.

Por otro lado, quienes se dedican profesionalmente a la traducción tampoco parecen estar de acuerdo con que la traducción en sí misma sea la principal vía de aprendizaje cultural, lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de diseñar actividades complementarias más allá de la práctica traductora tradicional que permitan abordar la complejidad de la dimensión cultural.

Una conclusión clave es el consenso abrumador sobre la necesidad de una formación continua en materia cultural, un aspecto clave que se ha identificado en aportaciones teóricas (Yarosh, 2015; Gutierrez Bregon, 2016; Tomozeiu et al., 2016).

2. Pluralidad de cuestiones de índole cultural que surgen al traducir

El análisis de las cuestiones culturales identificadas por los profesionales a la hora de traducir muestra una notable diversidad temática. Desde el punto de vista didáctico, esta variedad sugiere la conveniencia de distinguir los temas culturales más recurrentes y relevantes para incorporarlos en las propuestas didácticas, ya que podrían ser de utilidad teniendo en cuenta que proceden directamente de la esfera profesional. Resulta esencial, además, reforzar la conciencia sobre la pluralidad cultural dentro de los territorios sinófonos. También llama la atención la mención a aspectos que podrían parecer de corte lingüístico (paremiología, convenciones estilísticas o variación lingüística) pero que, según quienes traducen, estarían delimitados igualmente en el ámbito cultural.

3. Consulta a personas como principal estrategia de apoyo externo y uso generalizado de recursos documentales y tecnológicos

Pese a que los conocimientos culturales que ya se poseen se consideran suficientes por gran parte de la población encuestada, se evidencia la necesidad de complementar el bagaje cultural con la aplicación de estrategias de apoyo externo.

En lo que respecta a las estrategias para abordar aspectos culturales en la práctica traductora, destaca la consulta a personas. Esta tendencia refleja la confianza en el conocimiento de individuos que pertenecen a una determinada cultura como fuente de información cultural. Sin embargo, opinamos que, desde un punto de vista pedagógico, conviene matizar de forma crítica esta práctica. Aunque la pertenencia a una determinada cultura puede proporcionar detalles de gran valor, no garantiza por sí sola una perspectiva intercultural ni una comprensión crítica de los propios marcos culturales. De hecho, en muchos casos estas personas no son expertas en traducción ni en mediación cultural y su visión puede estar mediada por una autoimagen acrítica, posiciones etnocéntricas o por una falta de reflexión sobre los elementos que configuran su cultura (Witte, 1996, 2005). Si bien este tipo de consultas puede constituir un recurso útil y complementario, su uso debe estar mediado por criterios críticos. Otras consultas están dirigidas con frecuencia a personas expertas en la materia en cuestión o a colegas de profesión.

El uso de recursos documentales y tecnológicos está muy generalizado, destacando el empleo frecuente de diccionarios, motores de búsqueda en línea, fuentes

enciclopédicas y textos paralelos. No obstante, se observa un uso menos sistemático de herramientas como las memorias de traducción, los materiales audiovisuales o la traducción automática. En este contexto, y teniendo en cuenta la cantidad de información disponible en línea, desarrollar la literacidad digital y crítica del estudiantado es decisivo, para que sean capaces de buscar, seleccionar, evaluar y utilizar la información de manera reflexiva y rigurosa. Numerosos estudios empíricos en otros contextos y combinaciones lingüísticas han comprobado que el estudiantado hace un uso deficiente o poco estratégico de las fuentes de documentación (Olk, 2001; Bahumaid, 2010; Olalla-Soler, 2017) al intentar resolver elementos culturales en traducción.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4

Identificación de las perspectivas de mejora relacionadas con la competencia cultural que se desprenden de la opinión del profesorado y de quienes se dedican a la traducción chino-español en cuanto a la formación universitaria.

Profesorado

1. Necesidad de impulsar más el desarrollo de la competencia cultural del estudiantado y de incluir contenidos culturales transversales y en una asignatura específica

La mayoría del profesorado aboga por un enfoque integrador en el que los contenidos culturales estén presentes tanto en las asignaturas de lengua y traducción como en una materia específica dedicada a la cultura. Además, un porcentaje muy elevado considera necesario potenciar aún más la formación específica para el desarrollo de la competencia cultural durante la etapa universitaria.

2. Predisposición a cambiar materiales, metodologías y contenidos

En caso de introducir cambios, los ámbitos prioritarios ideales serían los materiales, las metodologías y los contenidos, prioridades que encajan con las observaciones previas sobre la escasez y las limitaciones de los materiales disponibles. La evaluación parece no ser una prioridad, aunque se han identificado disparidades entre las tareas de evaluación que parecen aplicarse ahora y las que creen más adecuadas: tareas como el portfolio cultural, el comentario o informe de texto y los cuestionarios sobre conocimientos culturales presentan porcentajes más altos como

tareas ideales, mientras que otras como el informe sobre referencias culturales, la revisión y la traducción como tal se perciben como menos idóneas en comparación con su empleo actual en prácticas evaluadoras. Estos resultados ponen de manifiesto la voluntad del profesorado de renovar y adaptar su enseñanza para integrar mejor la dimensión cultural en la formación en traducción.

3. Percepción de necesidades formativas del profesorado de carácter heterogéneo

En cuanto a la formación del propio profesorado, todas las temáticas reciben valoraciones elevadas, lo que refleja un interés generalizado por parte del profesorado. Las principales necesidades relacionadas con la cultura giran en torno a cómo integrar contenidos culturales y qué metodologías usar para ello. Esto resulta lógico si se tiene en cuenta la necesidad constante de diseñar y adaptar materiales ante la falta de recursos específicos. La competencia cultural en traducción también sería una temática formativa que parece necesaria según su opinión, mientras que la evaluación, aunque menos prioritaria, también se percibe como un área en la que se necesitaría formación. Este panorama sugiere la conveniencia de reflexionar sobre qué tipo de formación continua podría ser más efectiva para el profesorado y cómo podrían las instituciones universitarias dar respuesta a las demandas de formación de este tipo. De la misma forma, estos resultados reflejan una predisposición al aprendizaje por parte del personal docente que consideramos positiva.

Profesionales

1. Necesidad de impulsar más el desarrollo de la competencia cultural y de incluir contenidos culturales transversales y en una asignatura específica

En relación con el currículo, muestran una abrumadora mayoría que coincide en la necesidad de desarrollar la competencia cultural durante la formación universitaria. Se percibe de forma generalizada que los contenidos actuales son insuficientes, aunque teniendo en cuenta la trayectoria profesional y también alguna aportación que lo explicita así, ciertas perspectivas podrían no estar actualizadas. Aun así, el consenso apunta hacia la importancia de reforzar esta dimensión formativa. En los estudios que han formado parte de nuestra revisión bibliográfica, parece ser que la

falta de explicitación de la dimensión cultural en la enseñanza puede contribuir a que pase desapercibida (Leppihalme, 1997; PICT, 2012c; Tomozeiu et al., 2016), por lo que esto podría haber afectado a la percepción sobre la formación recibida y sería conveniente visibilizar los resultados de aprendizaje asociados (Gutiérrez Bregón, 2016). Además, la mayoría considera necesario combinar una asignatura específica con una integración transversal de contenidos culturales en otras materias, lo que refleja una apuesta clara por un enfoque más amplio que el existente en algunos contextos formativos.

2. Reconocimiento del inicio del aprendizaje cultural en la etapa universitaria y presencia de estereotipos durante la misma

En cuanto al inicio de su aprendizaje intercultural, existe un acuerdo relativo en torno a la idea de que este proceso comienza durante la etapa universitaria. Esto refleja una percepción extendida de que la formación académica representa un punto de partida esencial para el desarrollo de la competencia cultural. No obstante, los comentarios cualitativos revelan que algunas personas identifican el inicio de su experiencia intercultural en momentos previos a la universidad, lo que pone de manifiesto la diversidad de trayectorias formativas y vitales.

Respecto a la posesión de visiones estereotipadas durante la formación, las opiniones están divididas. Algo más de la mitad de las personas con experiencia en traducción cree haberlos tenido. Sin embargo, a la hora de identificar temáticas sobre los contenidos culturales que se deberían tratar en el aula, los estereotipos no figuran entre los más relevantes.

3. Preferencia por contenidos más tradicionales y actividades de tipología diversa

En cuanto a las temáticas de los contenidos que creen que se deberían priorizar, predominan cuestiones como las costumbres, la historia, la geografía, la política y la economía, que son de carácter más tradicional. Sin embargo, estas no siempre coinciden con los retos culturales a los que afirman enfrentarse en su profesión. Esto podría deberse a que son ámbitos que dominan con mayor destreza y, por tanto, no los perciben como tal. En cualquier caso, los contenidos que aparecen son diversos. Como ya se ha mencionado, resulta llamativo que el tratamiento de estereotipos y prejuicios no figure entre las principales prioridades de quienes participaron en la

encuesta, especialmente considerando que una parte significativa de profesionales reconocía haberlos tenido durante su formación. Tampoco aparecieron como prioritarios la contrastividad y la documentación en comparación con otras temáticas, aunque en otras ocasiones sí se reconozca su importancia. Las propuestas de actividades que podrían fortalecer esta competencia según quienes participaron son los intercambios lingüísticos y culturales y la práctica traductora, especialmente cuando incorpora reflexión crítica. También se valora positivamente la organización de conferencias, charlas y tertulias como espacios de aprendizaje y sensibilización intercultural. Esta visión coincide en parte con aportaciones anteriores que destacan la combinación de influencias curriculares y extracurriculares (Leppihalme, 1997; Schmidhofer, 2014; Li, 2016; Tomozeiu et al., 2016) y las experiencias de inmersión, como las estancias en el extranjero (Gutiérrez Bregón, 2016) como punto clave para este aprendizaje.

4. Autopercepción de insuficiencia de conocimientos, habilidades y actitudes culturales necesarios para traducir adecuadamente al finalizar la formación de grado

Un dato muy ilustrativo sobre el nivel competencial que se alcanza al finalizar los estudios de grado es que una gran mayoría de profesionales no considera contar con los conocimientos, habilidades y actitudes culturales necesarios para traducir adecuadamente. Solo una minoría expresa plena seguridad en este sentido. Esta percepción puede interpretarse como un indicio de que la formación universitaria de grado, por sí sola, no sería suficiente, aunque también podría reflejar simplemente un alto nivel de autoexigencia o una percepción sobre la propia capacidad que no se corresponde con la realidad, lo que subraya la necesidad de profundizar en estudios empíricos que permitan evaluar con mayor precisión el impacto real de la formación en el desarrollo de la competencia cultural.

5. Importancia de la formación universitaria como parte de un todo más complejo en el desarrollo de la competencia cultural

En las aportaciones cualitativas se refuerza la idea de que la formación universitaria es una base necesaria, pero no suficiente por sí sola. Según las personas que han participado, el desarrollo de la competencia cultural continúa a lo largo del tiempo a través de experiencias en entornos no formales e informales de aprendizaje. Se

destaca el valor del contacto intercultural, ya sea mediante programas de intercambio, estancias de inmersión o cualquier otra forma de exposición a la diversidad cultural, así como la importancia de la curiosidad, la práctica profesional y la capacidad de autoaprendizaje como motores fundamentales para la adquisición.

2. Implicaciones para la docencia

Como resultado de relacionar las aportaciones teóricas, empíricas y didácticas con los datos recogidos en el análisis documental y las encuestas administradas en el marco de esta tesis doctoral, se pueden trazar una serie de recomendaciones que, de aplicarse, podrían conllevar un mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado en el contexto formativo de la traducción chino-español.

Revisión y fortalecimiento curricular

- Potenciar el desarrollo de la competencia lingüística del estudiantado, que permita una formación sobre traducción en más profundidad.
- Ampliar el espacio curricular para los contenidos culturales, principalmente con la inclusión en los planes de estudio de asignaturas específicas.
- Introducir la *traducción pedagógica* durante la formación lingüística en titulaciones donde apenas se aborde la traducción en el currículo.
- Incentivar la inclusión de contenidos culturales transversales en aquellas titulaciones donde apenas existan asignaturas dedicadas a esta dimensión.
- Ampliar el espectro temático más allá de los contenidos tradicionales para intentar abarcar prácticas culturales actuales y fenómenos culturales emergentes que ofrezca una visión más completa y actualizada.
- Crear espacios de tándem que aprovechen la presencia de estudiantes de intercambio para enriquecer la interacción intercultural.

Formación y colaboración docente

- Fomentar la formación específica del profesorado en cuanto a diseño de contenidos, metodologías y relevancia de la competencia cultural de quien traduce

- Potenciar los espacios de colaboración interuniversitaria para el intercambio de recursos, experiencias y herramientas didácticas adaptadas a diferentes necesidades y contextos.
- Promover la publicación de recursos educativos en abierto, que contribuyan a aliviar la carga individual de creación de materiales y enriquezcan colectivamente la práctica docente.

Modificaciones sobre contenidos, metodologías y evaluación

- Fomentar el enfoque contrastivo cultural en todas las asignaturas.
- Visibilizar y reflejar la pluralidad cultural del mundo sinófono en la enseñanza, superando visiones reduccionistas o centradas exclusivamente en la cultura dominante.
- Fomentar la autorreflexión sobre la propia cultura como base para un aprendizaje intercultural crítico.
- Formar al estudiantado en el uso crítico y eficaz de las fuentes documentales y tecnológicas aplicado a la resolución de cuestiones culturales.
- Diseñar procedimientos de evaluación integrales que contemplen diagnóstico inicial, acompañamiento durante el proceso y evaluación final.
- Fomentar la formación continua para que el estudiantado asuma un rol activo y autónomo en su aprendizaje cultural que perdure también durante su trayectoria profesional.

3. Limitaciones de la investigación

La presente investigación, como cualquier otra, enfrenta diversas limitaciones que se exponen a continuación.

Consulta de producción científica

Una limitación de esta tesis doctoral está relacionada con la consulta de publicaciones que son de interés para nuestra investigación. Si bien se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva, no siempre ha sido posible acceder a la totalidad de las publicaciones relevantes debido a barreras de acceso, como la publicación en revistas de suscripción restringida. Este problema resulta especialmente llamativo si se tiene en cuenta que muchos de estos proyectos están directamente vinculados a la docencia y al ámbito universitario y, en numerosos

casos, financiados con fondos públicos. Sin embargo, no siempre se publican en acceso abierto, lo que limita su potencial impacto social, académico y formativo, además de restringir la democratización del conocimiento.

A ello se suma la limitación lingüística de la autora, que ha impedido incluir estudios publicados en lenguas que no domina. Por tanto, no puede asumirse que el presente estado de la cuestión abarque la totalidad del conocimiento disponible sobre la temática, sino que refleja un panorama parcial condicionado por factores estructurales e individuales, que es importante reconocer.

Análisis documental

El análisis documental, aunque útil para ofrecer un panorama general de la oferta formativa, presenta limitaciones inherentes. En primer lugar, la falta de detalles relevantes en algunos planes de estudio puede haber dificultado la obtención de información completa. Asimismo, existe la posibilidad de que haya presente un sesgo informativo, ya que la documentación oficial no siempre refleja de manera transparente las rutinas organizativas (por ejemplo, algunas asignaturas optativas recogidas podrían no impartirse finalmente por falta de alumnado o de recursos, sin que ello quede reflejado en los documentos consultados). En segundo lugar, debido a la naturaleza dinámica de los planes de estudio universitarios, parte de los datos recopilados han quedado desactualizados y ya no representan de forma fidedigna la situación vigente.

Encuestas

En cuanto a las dos encuestas que forman parte del planteamiento metodológico de esta investigación, se han identificado también varias limitaciones. Por un lado, el uso de un muestreo no probabilístico impide realizar inferencias estadísticas generalizables a toda la población de referencia. Por otro lado, el posible sesgo de deseabilidad social podría haber influido en las respuestas, particularmente en cuestiones relacionadas con las prácticas docentes o profesionales, donde las personas encuestadas tienden a reflejar la opción socialmente esperada más que sus prácticas reales. Además, el formato de ítems en los que ya se ofrecían opciones cerradas o ítems abiertos en los que se mencionaban ejemplos en el enunciado podría haber inducido a respuestas de este tipo, limitando la validez de los

resultados. Además, se ha de recordar que se trata siempre de las autopercepciones de quienes participan y, por tanto, reflejan tanto la experiencia como la disposición de la persona a compartir información veraz y detallada.

Además, el perfil y la trayectoria de todas las personas que han participado probablemente haya condicionado la orientación de las respuestas obtenidas. Aunque no se ha planteado en el marco de esta investigación, podría ser interesante aplicar técnicas estadísticas avanzadas (análisis inferencial multivariante) para dilucidar si el perfil profesional o docente ejerce un impacto significativo en las respuestas y, en caso afirmativo, cómo se relaciona con sus percepciones y prácticas.

Por otro lado, se han identificado dos ítems de los cuestionarios (I.1.3. y I.1.4.) que presentaron problemas de funcionamiento debido a su ambigüedad. Esta falta de claridad en la formulación, como ya hemos señalado, pudo dar lugar a interpretaciones variadas, por lo que sería recomendable revisar estos ítems si se vuelven a aplicar para asegurar la validez y la calidad de los datos recogidos.

4. Futuras líneas de investigación

Tras dar por finalizada esta tesis doctoral, se identifican varias líneas de investigación relacionadas en las que se podría continuar trabajando y que apuntamos a continuación.

En primer lugar, llevar a cabo observaciones directas en las clases de lengua china, traducción chino-español y cultura (sea de territorios sinófonos o de carácter más generalista) permitiría explorar de manera situada las dinámicas docentes y estudiantiles, las metodologías empleadas y la forma concreta en que se introducen y trabajan los contenidos culturales en la práctica real. Este método complementaría los datos procedentes de las encuestas al profesorado.

En segundo lugar, la realización de estudios empíricos y cuasiexperimentales sobre la competencia traductora y cultural permitiría medir el nivel competencial con el que el estudiantado egresa de los programas de grado y máster. Estos estudios proporcionarían datos valiosos para fundamentar la planificación curricular y la toma de decisiones docentes en base a la evidencia empírica. De gran interés sería también la investigación longitudinal sobre la adquisición de la competencia cultural.

Resultaría relevante estudiar la evolución de esta competencia desde la formación inicial hasta el desempeño profesional, con el objetivo de identificar los factores más determinantes en su consolidación y las posibles carencias que persisten tras la etapa universitaria. Asimismo, este enfoque permitiría comparar grupos según variables como el ámbito de formación o la titulación.

En tercer lugar, sería posible analizar los materiales y las metodologías orientadas al desarrollo de la competencia cultural en traducción chino-español del estudiantado e incluso explorar si son realmente efectivas.

Por último, sería de gran utilidad diseñar y validar instrumentos de evaluación (tareas evaluadoras y rúbricas) que permitieran evaluar la competencia cultural de forma estandarizada en el ámbito de la traducción. Contar con herramientas específicas contribuiría tanto a la evaluación formativa, proporcionando al profesorado y al estudiantado una retroalimentación más precisa sobre el progreso alcanzado, como a la investigación, facilitando la obtención de datos que fundamenten la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.

Confiamos en que los hallazgos de esta tesis doctoral contribuyan a enriquecer la formación en traducción chino-español y a fomentar prácticas pedagógicas que, de manera crítica y consciente, respondan a la complejidad cultural actual y favorezcan la adquisición de la competencia cultural de quien traduce.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, H. (2021). Teaching grammar in Translation and Interpreting in Spain: The trainers' view. En E. Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 163–178). Peter Lang.
- Adams, H. y Cruz-García, L. (2019). Use of teaching materials in foreign language classes for trainee translators in Spain. *Babel – AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa y Alemana*, (26), 101–118. Recuperado de <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/321>
- Albaum, G. y Smith, S. M. (2012) Why People Agree to Participate in Surveys. En Gideon, L. *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences / Lior Gideon, editor*. (1st ed. 2012.). (pp. 179-194). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3876-2>
- Andreu Lucas, M. y Orero Clavero, P. (2001). La enseñanza de segundas lenguas extranjeras para traductores. En A. Barr, M. R. Martín Ruano y J. Torres del Rey (Eds.), *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones* (pp. 34–42). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Andreu, M., Berenguer, L., Ferriz, C., Orero, P., y Ripoll, O. (2003). *Bases para una cooperació internacional en la ensenyanza de llengües para traductores*. *Quaderns: Revista de Traducció*, (10), 13–22. <https://ddd.uab.cat/record/2604>
- Andreu, M., Berenguer, L., Orero, P., y Ripoll, O. (2002^a). *El grupo de investigación GRELT: contenidos, objetivos y metodología*. En B. Maia, J. Haller, y M. Ulrych (Eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium* (1^a ed., pp. 253–262). Porto: Universidade do Porto.
- Andreu, M., Berenguer, L., Orero, P., y Ripoll, O. (2002b). *Competència traductora i ensenyament de traducció d'estrangeres*. *Quaderns. Revista de traducció*, 7, 155–165. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/25366/25200/0>
- Angelone, E. (2016). A process-oriented approach for documenting and gauging intercultural competence in translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 306–322. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236560>
- Arjona, E. (1978). Intercultural communication and the training of interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En D. Gerver & H. W. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 35–44). Plenum Press.
- Atkinson, P. A. y Coffey, A. J. (2011). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: theory, method and practice* (pp. 56–75). Sage Publications.

- Bahumaid, S. (2010). Investigating Cultural Competence in English-Arabic Translator Training Programs. *Meta*, 55(3), 569–588.
<https://doi.org/10.7202/045078ar>
- Balsas Ureña, I. M. (2019). 40 años de enseñanza de chino como lengua extranjera en España. En J. Martín Ríos (Ed.), *Estudios lingüísticos y culturales sobre China: Homenaje a Pedro San Ginés Aguilar* (pp. 17–30). Universidad de Granada.
- Bassnett, S. (2011). The translator as cross-cultural mediator. En K. Malmkjær & K. Windle (Eds.), *The Oxford handbook of translation studies* (pp. 8–9). Oxford University Press.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. Pinter Publishers.
- Beeby, A. (2003). Designing a foreign language course for trainee translators. *Quaderns: Revista de Traducció*, (10), 41–60.
<https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/25369>
- Beeby, A. (2004). Language learning for translators: Designing a syllabus. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation in undergraduate degree programmes* (pp. 123–136). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/btl.59.10bee>
- Bell, R. T. (1991). *Translation and translating: Theory and practice*. Longman.
- Berenguer Estellés, L. (1997). *L'ensenyament de 225 redocto estrangeres per a traductors: Didàctica de l'alemany* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Berenguer Estellés, L. (1999). *Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras*. *Quaderns. Revista de traducció*, 4, 135–150. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/2692>
- Berenguer, L. (1996). Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 9–29). Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Berenguer, L. (1998). *La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción*. *Quaderns. Revista de traducció*, 2, 119–129. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/25168/25003/0>
- Berenguer, L., Doerr, E., Ferriz, M. C. y Ripoll, O. (2005). *Lengua alemana para traductores: Nivel básico*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Departament de Traducció i d'Interpretació. (Col·lecció Materials, 167), 149 págs.
- Bernardini, S. (2016). *Discovery learning in the language-for-translation classroom: corpora as learning aids*. *Cadernos de Tradução*, 36(1), 14–35.
<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp1p14>

- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brehm Cripps, J. U. (1996). *La enseñanza de lengua B*. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 175–181). Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.1996.3>
- Brehm Cripps, J. U. (2007). *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translator Trainees* (2^a ed.). Publicacions de la Universitat Jaume I; Edelsa. ISBN 978-84-8021-634-0; 8477114323
- Brehm Cripps, J. U. y Hurtado Albir, A. (1999). La primera lengua extranjera. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *Enseñar a traducir* (pp. 59–70). Edelsa.
- Callegaro, M., Lozar Manfreda, K. y Vehovar, V. (2015). *Web survey methodology*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529799651>
- Calvo Encinas, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Campanelli, C. (2008). Testing survey questions. En E. de Leeuw, J. J. Hox y D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp. 167–200). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203843123>
- Cao, D. (1996). *Translating law*. Routledge.
- Carifio, J. y Perla, R. J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106–116.
- Carrasco Flores, J. A. (2016). *Analysing English Language Teaching Materials for Translators and Interpreters: A Case Study*. En A. Rojo López y N. Campos Plaza (Eds.), *Interdisciplinarity in Translation Studies: Theoretical Models, Creative Approaches and Applied Methods* (pp. 311–328). Peter Lang.
- Carrasco Flores, J. A. (2019). Teaching English for Translation and Interpreting: A framework of reference for developing the translator's bilingual sub-competence. *Complutense Journal of English Studies*, 27, 137–154.
<https://doi.org/10.5209/cjes.62822>
- Carrasco Flores, J. A. (2021). Analysing English for Translation and Interpreting materials: Skills, sub-competences and types of knowledge. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(3), 326–342.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1647920>
- Carrasco Flores, J. A. y Navarro Coy, M. (2019). *English language teaching in translator training in Spain: A cross-sectional study*. *Quaderns. Revista de traducció*, 26, 255–268. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356301>

- Carreres, Á. (2014). Translation as a means and as an end: Reassessing the divide. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 123–135.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908561>
- Casas Tost, H., Rovira Esteva, S. y Suárez Girard, A. H. (2024a). 学中文, 做翻译 [*Lengua china para traductores*] (Vol. I, 7ª ed.). Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Primera edició: enero de 2008.
https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2024/302871/lenchitrav2_a2024.pdf
- Casas Tost, H., Rovira Esteva, S. y Suárez Girard, A. H. (2024b). 学中文, 做翻译 [*Lengua china para traductores*] (Vol. II, 7ª ed.). Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
https://ddd.uab.cat/pub/llobres/2024/302871/lenchitrav2_a2024.pdf
- Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2008). Chinese-Spanish translation studies in tertiary institutions in Spain: Historical review and future perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 185–202.
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798770>
- Cerezo Herrero, E. (2013). *La enseñanza del inglés como Lengua B en los estudios de Traducción e Interpretación en España: la comprensión oral para la interpretación* (Tesis doctoral). Universitat de València.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/29208>
- Cerezo Herrero, E. (2015). English language teaching for translator and interpreter trainees: Syllabus analysis and design. *Quaderns. Revista de traducció*, 22, 289–306.
- Cerezo Herrero, E. (2016). Lengua B inglés: Un estudio transversal sobre la comprensión oral para la interpretación. *Sendebarr*, 27, 97–122.
<https://doi.org/10.30827/sendebarr.v27i0.4770>
- Cerezo Herrero, E. (2019a). Lenguas extranjeras con fines traductológicos: En busca de una identidad propia. *Quaderns. Revista de traducció*, 26, 239–254.
<https://raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/356300>
- Cerezo Herrero, E. (2019b). Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 77–107. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.3>
- Cerezo Herrero, E. (2020). La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿Qué nos dice la investigación? *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22, 41–73.
<https://doi.org/10.24197/her.22.2020.41-73>
- Cerezo Herrero, E. y Schmidhofer, A. (2021). 25 years of research on language training in TI programmes: Taking stock and ways forward. En E. Cerezo Herrero & A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 17–44). Peter Lang.

- Cerezo Herrero, E., Schmidhofer, A. y Koletnik, M. (2021). An LSP framework for translation and interpreting pedagogy. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(2), 140–156. <https://doi.org/10.20420/rife.2021.441>
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/83363>
- Chaia, M. C. G. (2021). *La resolución de problemas y la toma de decisiones: Un estudio comparativo del proceso en traductores en formación* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/671677>
- CIUTI. (s.f.). *Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes*. Recuperado 30 de junio de 2025, de <https://www.ciuti.org/about-us/our-profile/>
- Civera García, P. (1996). La enseñanza de la lengua C. En A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 183–188). Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions. <https://doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.1996.3>
- Civera García, P. (2012). *Apprendre le français pour traduire des textes de spécialité : Domaines administratif, économique et juridique*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Civera García, P., Oster, U. y Hurtado Albir, A. (1999). La segunda lengua extranjera. En Hurtado Albir, A. (Ed.), *Enseñar a traducir* (pp. 71–86). Edelsa.
- Clouet, R. (2008). *Intercultural language learning: Cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies*. *Ibérica*, (16), 147–168. Recuperado de <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/383>
- Clouet, R. (2010). *Lengua inglesa aplicada a la traducción: Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior* (Colección Interlingua, n.º 86). Editorial Comares.
- Clouet, R. (2021). Foreign languages applied to translation and interpreting as languages for specific purposes: Claims and implications. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(1), 39–62. <https://doi.org/10.29393/RLA59-2FLRC10002>
- Clouet, R. y Wood Wood, M. (2007). *El papel de la segunda lengua extranjera en los estudios de traducción en España: algunas reflexiones desde el enfoque cultural*. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 33(1), 101–111. <https://doi.org/10.15517/rfl.v33i1.4279>
- Cnyrim, A. (2015). Developing intercultural competence in translators through projects in the classroom. En D. Kiraly (Ed.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 129–145). Göttingen: V&R unipress.
- Colina, S. (2002). Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>

- Cómitre Narváez, I. (2003). La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): reflexiones acerca de la importancia del conocimiento de la cultura meta. En D. Kelly, A. Martín, M.-L. Nobs Federer, D. Sánchez y C. Way (Eds.), *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas* (pp. 225–234). Granada: Atrio.
- Conde Ruano, J. T. (2008). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Cruz García, L. (2017). Foreign language training in translation and interpreting degrees in Spain: A study of textual factors. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 11(2), 75–89.
<https://doi.org/10.19083/ridu.11.583>
- Cruz García, L. y Adams, H. (2008). The role of foreign language teaching in the training of translators and interpreters. En I. Pascua Febles, M. Sarmiento Pérez, y B. Rey-Jouvin (Coords.), *Estudios de traducción, cultura, lengua y literatura: In memoriam Virgilio Moya Jiménez* (pp. 301–310). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
- Cruz-García, L. (2021). Subtitling in language teaching for trainee translators and interpreters. En E. Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 179–196). Peter Lang.
- De Leeuw, E. (2008). Choosing the method of data collection. En E. de Leeuw, J. J. Hox y D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp. 113–135). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203843123>
- De Leeuw, E., y Hox, J. J. (2008). Self-administered questionnaires. En E. de Leeuw, J. J. Hox, y D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp. 239–263). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203843123>
- De Prado Yepes, C. (2005). Balance de los programas de estudios asiáticos en Europa. En *Anuario Asia Pacífico 2005* (pp. 483–491).
https://web.archive.org/web/20120627014527/http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2005/044Cesar_de_Prado.pdf
- European Higher Education Area. (s.f.). *Full members of the European Higher Education Area*. https://ehea.info/page-full_members
- Eyckmans, J. (2017). Cultural competence in translation studies and its assessment. En J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp y H. Stengers (Eds.), *Towards transcultural awareness in translation pedagogy* (pp. 209–229). LIT Verlag. <https://biblio.ugent.be/publication/8552979>
- Fisac, T. (2004). La formación sobre Asia Pacífico. En *Anuario Asia Pacífico 2004* (pp. 401–406). CIDOB, Casa Asia y Real Instituto Elcano.
https://web.archive.org/web/20110915191419/https://www.anuarioasiapacifico.es/anuario2004/pdf/ASIA_CID_401_406.pdf

- Fowler, F. J., Jr. y Cosenza, C. (2008). Writing effective questions. En E. de Leeuw, J. J. Hox y D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp. 136–160). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203843123>
- Fricker Jr., R. D. (2017). Sampling Methods for Online Surveys. En N. G. Fielding, R. M. Lee, y G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 162–183). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473957992>
- Gay Punzano, L. (2020). *La adquisición de la competencia cultural en el grado en Traducción e Interpretación. El caso del chino como lengua C en España*. Trabajo de Fin de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/231011>
- Gideon, L. (2012). The art of question phrasing. En L. Gideon (Ed.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (1st ed., pp. 91–107). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3876-2>
- Gobierno de España. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, 49400–49425. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Gobierno de España. (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Boletín Oficial del Estado, 224, 34355–34356.
<http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Gobierno de España. (2005^a). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establecen la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado*. Boletín Oficial del Estado, 21, 2848–2856.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-1255>
- Gobierno de España. (2005^b). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado*. Boletín Oficial del Estado, 21, 2856–2860. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-1256>
- Gobierno de España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, 18958–18979.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Gobierno de España. (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 260, 44131–44146.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Gobierno de España. (2023). *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*. Boletín Oficial del Estado, 70, 38848–38954.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- González Davies, M. y Scott-Tennent, C. (2005). *A Problem-Solving and Student-Centred Approach to the Translation of Cultural References*. Meta : Journal

des traducteurs / Translators' Journal, 50(1), 160–179.
<https://doi.org/10.7202/010666ar>

- González Fernández, L. (2018). Desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de inglés como segunda lengua extranjera para Traducción e Interpretación: una propuesta metodológica. *CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural*, 4(2), 83–102. <https://doi.org/10.14201/clina20184283102>
- Goodman, L. A. (2011). Comment: On Respondent-Driven Sampling and Snowball Sampling in Hard-to-Reach Populations and Snowball Sampling Not in Hard-to-Reach Populations. *Sociological Methodology*, 41(1), 347–353.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2011.01242.x>
- Göpferich, S. (2008). Translation competence and its development. En M. J. M. Neunzig (Ed.), *New trends in translation studies* (pp. 4–27). Peter Lang.
- Gregorio Cano, A. (2012). Becoming a Translator: The Development of Cultural and Intercultural Competence in Spain. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 5(1), 154–170
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. y Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd ed.). Wiley.
- Gutiérrez Bregón, S. (2016). *La competencia intercultural en la formación y profesión del traductor: Un estudio empírico descriptivo* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio DIGIBUG.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42406/25681114.pdf>
- Haro-Soler, M. del M. (2018). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción: Una radiografía de su desarrollo* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio DIGIBUG.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/53590>
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Longman.
- Hermida Ruibal, A. (2005). La importancia de la cultura extranjera en la enseñanza de lengua extranjera en las licenciaturas en Traducción e Interpretación. En Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (AIETI, Madrid, 9–11 febrero 2005)* (pp. 81–91). Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.
https://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_AHR_Importancia.pdf
- Hernández Guerra, C. y Cruz García, L. (2009). La enseñanza del inglés en los estudios de Filología y Traducción e Interpretación: diferencias metodológicas. *RAEL. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 16–29.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3142992.pdf>
- Hewson, C. (2017). Research design and tools for online research. En N. G. Fielding, R. M. Lee, y G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 57–75). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473957992>

- Hibberts, M., Johnson, R. B., y Hudson, K. (2012). Common survey sampling techniques. En L. Gideon (Ed.), *Handbook of survey methodology for the social sciences* (pp. 53–74). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3876-2>
- Holmes, J. S. (1988). The name and nature of translation studies. En J. S. Holmes (Ed.), *Translated! Papers on literary translation and translation studies* (pp. 67–80). Rodopi. (Trabajo original presentado en 1972)
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford University Press.
- Hsieh, H. F., y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huertas Barros, E. (2014). *La competencia interpersonal en la formación de traductores en España: un estudio empírico-descriptivo del trabajo colaborativo durante la primera etapa de formación en Traducción e Interpretación* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29943>
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, 38(12), 1217–1218. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x>
- Katan, D. (2014). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediators* (3rd ed.). Routledge.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- Koletnik, M. (2020). Teaching future translators language through translation—does it help their translating? *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 7, 314–356. Recuperado de https://www.cttl.org/uploads/5/2/4/3/5243866/cttl_e_2020_10_melita_koletnik.pdf
- Koletnik, M. (2021). LSP and Additional Language Teaching for translators: New researched-based evidence. En E. Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 69–86). Peter Lang.
- Koskinen, K. (2015). Training translators for a superdiverse world: Translators' intercultural competence and translation as affective work. *Russian Journal of Linguistics, Vestnik RUDN*, 19(4), 175–184. <https://journals.rudn.ru/linguistics/article/view/9266>
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417908>

- Li, D. (2001). Language teaching in translator training. *Babel : Revue internationale de la traduction*, 47(4), 343–354. <https://doi.org/10.1075/babel.47.4.05li>
- Li, X. (2016). The first step to incorporate intercultural competence into a given translation curriculum: A micro-level survey of students' learning needs. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 285–303. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236559>
- Liendo, P. J. y Massi, M. P. (2017). Academic literacy, genres and competences: A didactic model for teaching English to translation students. *ELIA: Revista de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, 251–272. <https://doi.org/10.12795/elia.2017.i17.11>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic 233redoct*. Sage Publications.
- López Ropero, M. L., Tabuenca Cuevas, M. F., Pina Medina, V., Alemany Barceló, V., García Pérez, M., Herrero Díaz, M. A. y Navarro Fernández, D. (2010). Competencias: Lengua B1 y Lengua B2 en Traducción e Interpretación. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel y N. Pellín Buades (Coords.), *Comunidad investigadora del Programa Redes: proyectos y resultados* (pp. 1414–1426). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante.
- Lozar Manfreda, K. y Vehovar, V. (2008). Internet surveys. En E. de Leeuw, J. J. Hox y D. A. Dillman (Eds.), *International handbook of survey methodology* (pp. 264–284). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203843123>
- Mackenzie, R. (1998). The place of language teaching in a quality oriented translators' training programme. En K. Malmkjær (Ed.), *Translation and language teaching: Language teaching and translation* (pp. 15–20). St. Jerome Publishing.
- Madkour, M. (2018). *The impact of culture and intercultural competence on the performance of students in translation*. En *Proceedings of the 11th RAIS Conference* (pp. 93–109). Research Association for Interdisciplinary Studies. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1569354>
- Marín Lacarta, M. (2012). Mediación, recepción y marginalidad: Las traducciones de literatura china moderna y contemporánea en España (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96261>
- Ministerio de Asuntos Exteriores. (2002). *Libro blanco sobre oferta y demanda de estudios asiáticos en España*. Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Morgan, D.L. (2008) Snowball Sampling. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 815-816). SAGE Publications.
- Morón Martín, M. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Neubert, A. (2000). *Translation and text transfer: An essay on the principles of intercultural communication*. St. Jerome Publishing.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. St. Jerome Publishing.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
<https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y>
- Olalla-Soler, C. (2015). *An experimental study into the acquisition of cultural competence in translator training: Research design and methodological issues*. *Translation & Interpreting*, 7(1), 86–110. DOI:ti.106201.2015.a01
- Olalla-Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición: un estudio experimental en la traducción alemán-español* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://hdl.handle.net/10803/456027>
- Olk, H. M. (2001). *The translation of cultural references: An empirical investigation into the translation of culture-specific lexis by degree-level language students* (Tesis doctoral, University of Kent)
- Oster, U. (2008^a). Diversificación de la evaluación en la enseñanza de lengua alemana para traductores. En *VI Jornada de Millora Educativa i V Jornada d'Harmonització Europea de la Universitat Jaume I* (Castelló de la Plana). Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Oster, U. (2008^b). El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia). En *De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos* (Actas del evento). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
<https://www.researchgate.net/publication/258705857> El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación antes y después de Bolonia
- Parker, C., Scott, S. y Geddes, A., (2019). Snowball Sampling, En P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, y R.A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. <https://doi.org/10.4135/9781526421036831710>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4^a ed.). SAGE Publications.
- Pavani, S. (2016). *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción: Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Pérez González, L. (1999). La didáctica y el papel de las lenguas en la formación de traductores e intérpretes. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), 265–275. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961364>
- PICT. (2012a). *Assessment materials*. <http://www.pictllp.eu/en/assessment-material>
- PICT. (2012b). *Intercultural competence. Curriculum framework*. http://www.pictllp.eu/download/curriculum/PICT-CURRICULUM_ENGLISH.pdf
- PICT. (2012c). *Intercultural competence in EU postgraduate translation programmes*. http://www.pictllp.eu/download/PICT_SURVEY_REPORT.pdf
- PICT. (2012d). *Teaching materials*. <http://www.pictllp.eu/en/teaching-material>
- Pym, A. (2018). Where Translation Studies lost the plot: Relations with language teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 203–222. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00010.pym>
- Querol Bataller, M. (2020). Los estudios de Asia Oriental en España: Los itinerarios sobre China y su lengua en los grados universitarios. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*, (56), 133–152. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/686>
- Ramírez-Ruiz, R., Del Prado Higuera, C. y Debasa Navalpotro, F. R. (2024). *Los estudios asiáticos en España: Análisis, evolución y perspectivas* (1ª ed.). Aranzadi.
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (2014). *Towards a general theory of translational action* (A. Chesterman, Trans.). Routledge. (Trabajo original publicado en 1991)
- Robinson, R. S. (2014). Purposive sampling. En A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5243-5245). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5>
- Roiss, S. (2021). Methodologische Überlegungen hinsichtlich einer TILLT-DaF-Ausbildung: ein holistisches handlungsorientiertes Unterrichtsmodell / Methodological considerations for TILLT in the area of German as a Foreign Language: A holistic action-oriented teaching model. En E. Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 87–112). Peter Lang.
- Rojó López, A. M. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Síntesis.
- Romero, L. (2018). Medir la progresión de la comprensión lectora en la enseñanza de lengua extranjera para traductores. Una experiencia de evaluación. *Cadernos de Tradução*, 38(2), 320–338. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2018v38n2p320>
- Romero, L. (2021). Cómo introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la L2 para la traducción: primeros resultados de una experiencia docente / How to introduce the gender perspective into the teaching of foreign languages for 235redox: First results of a teaching experience. En E.

- Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 113–138). Peter Lang.
- Rovira-Esteva, S. (2011). *Teaching Chinese for Translation*. Ponencia presentada en *International Conference on Chinese Language Pedagogy*, Beijing, China. <https://ddd.uab.cat/record/116920>
- Rovira-Esteva, S., Casas-Tost, H., Tor-Carroggio, I., Vargas-Urpí, M. y Paoliello, A. (2019–2025). *La literatura china traducida en España* [Base de datos en acceso abierto]. <https://dtieao.uab.cat/txicc/lite> <https://ddd.uab.cat/record/214778>
- Ruzicka Kenfel, V. (2019). Lengua alemana en traducción/interpretación: un concepto particular de la enseñanza de alemán como lengua extranjera. *Babel – AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (12), 5–30. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/169>
- Schmidhofer, A. (2014). La especificidad de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en la carrera de Traducción. *Futhark. Revista de Investigación y Cultura*, (9), 425–452. <https://doi.org/10.12795/futhark.2014.i9.16>
- Schmidhofer, A. (2022). Translation and Interpreting-Oriented Language Learning and Teaching (TILLT): Where do we stand? *Sendebär*, 33, 264–283. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v33.23654>
- Schmidhofer, A. (2024). La enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de traducción e interpretación: la visión del profesorado. *Redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción e interpretación*, 18(1), 31–51. <https://doi.org/10.24310/redit.18.2024.19308>
- Schmidhofer, A., Cerezo Herrero, E., y Koletnik, M. (2021). Why we need TI-oriented language learning and teaching (TILLT). *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 18(1), 71–89. <https://doi.org/10.4312/elope.18.1.71-89>
- Scott-Tennent, C. y González Davies, M. (2008). *Effects of specific training on the ability to deal with cultural references in translation*. *Meta : Journal des traducteurs / Translators' Journal*, 53(4), 881–897. <https://doi.org/10.7202/019647ar>
- Seidl, E. (2021). Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching (TILLT) als hochschuldidaktische Professionalisierung / “Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching” (TILLT) as professional development of higher education teachers. En E. Cerezo Herrero y A. Schmidhofer (Eds.), *Foreign language training in translation and interpreting programmes* (pp. 45–68). Peter Lang.
- Shreve, G. M. (2006). *Cognitive processing in translation and interpreting*. Routledge.
- Soriano, I. (2004). La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: modelo de lecturas de casa. En *Actas del IX Seminario Hispano Ruso de*

Traducción e Interpretación (pp. 151–159). Universidad Estatal de Lingüística de Moscú. https://www.ugr.es/~avanti/art2004_isoriano.pdf

- Stalmach Pajestka, J. (2008). La enseñanza de la lengua extranjera orientada a traducción e interpretación: El caso de la lengua C (ruso). En I. Pascua Febles (Coord.), *La formación de traductores e intérpretes: Aproximación interdisciplinar* (pp. 95–107). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. ISBN 978-84-96971-42-4.
- Sudman, S. y Bradburn, N. M. (1974). *Response effects in surveys: A review and synthesis*. Aldine Publishing Company.
- Tomozeiu, D. y Kumpulainen, M. (2016). Operationalising intercultural competence for translation pedagogy. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 268–284. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236558>
- Tomozeiu, D., Koskinen, K. y D’Arcangelo, A. (2016). Teaching intercultural competence in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(3), 251–267. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236557>
- Tourangeau, R. (2018). Maintaining respondent trust and protecting their data. En D. L. Vannette y J. A. Krosnick (Eds.), *The Palgrave handbook of survey research* (1st ed., pp. 135–142). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54395-6>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins.
- Vigier Moreno, F. J. (2010). *El nombramiento de traductores-intérpretes jurados de inglés mediante acreditación académica: descripción de la formación específica y del grado de satisfacción de los egresados* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Repositorio DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5658/18896753.pdf>
- Witte, H. (1996). Contrastive culture learning in translator training. En C. Dollerup y V. Appel (Eds.), *Teaching translation and interpreting 3: New horizons* (pp. 73–79). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.16.11wit>
- Witte, H. (2005). Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. *Sendebare*, (16), 27–58. <https://doi.org/10.30827/sendebare.v16i0.1045>
- Witte, H. (Ed.). (2008). *Traducción y percepción intercultural*. Editorial Comares.
- Yarosh, M. (2012). *Translator intercultural competence: The concept and means to measure the competence development* (Tesis doctoral, Universidad de Deusto). Repositorio Universidad de Deusto. <http://hdl.handle.net/20.500.14454/560>
- Yarosh, M. (2015). *Translator intercultural competence: A model, learning objectives, and level indicators*. En Y. Cui y W. Zhao (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation* (pp. 160–178). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6615-3.ch010>

- Yarosh, M. y Muies, L. (2016). Developing translator's intercultural competence: A cognitive approach. *Redit – Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (6), 40–58.
<https://doi.org/10.24310/REDIT.2011.v0i6.1940>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

ANEXOS

Anexo 1: Hoja de revisión

HOJA DE REVISIÓN

Para revisar el cuestionario diseñado, puede hacer cualquier comentario sobre estos u otros aspectos a continuación. Por favor, indique el bloque (I-IV) y el número del ítem sobre el que quiere añadir información.

Comentarios sobre el mensaje de invitación, las instrucciones y el consentimiento informado:

Elección de las preguntas

- Ausencia de alguna pregunta:
- Supresión de alguna pregunta:
- Ausencia de algún bloque temático:
- Supresión de algún bloque temático:
- Dificultad para ofrecer una respuesta:
- Respuesta demasiado extensa:
- Posibilidad de no saber la respuesta:
- Malestar/Incomodidad a la hora de responder alguna pregunta:
- Especial interés a la hora de responder alguna pregunta:

Orden de presentación

- De los bloques temáticos:
- De las preguntas que componen cada bloque:

Opciones de respuesta

- Ausencia de alguna opción:
- Supresión de alguna opción:
- Modificación de alguna opción:
- Modificación del tipo de respuesta (cerrada: única, múltiple, abierta o escala de Likert):
- Discordancia entre la pregunta y las opciones de respuesta:
- Solapamiento en las opciones:

Redacción

- Léxico complejo:
- Sintaxis compleja:
- Ambigüedad o falta de claridad:
- Terminología desconocida:
- Presuposiciones:

- Extensión:
- Erratas:

Interfaz de la plataforma en línea

- Tipografía:
- Colores:
- Usabilidad:
- Funcionamiento de las preguntas de filtro:

Otros aspectos que crea conveniente destacar:

Anexo 2: Cuestionario para profesorado (v1)

MENSAJE DE INVITACIÓN

X X:

Le escribimos debido a su labor de docente de lengua china, traducción chino-español o interculturalidad/mediación en titulaciones de grado y máster que forman a posibles profesionales de la traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- recabar información sobre cómo se plantea la didáctica de la competencia cultural en el aula de lengua china, de traducción chino-español y cultura/interculturalidad/mediación para profesionales potenciales de la traducción en la formación universitaria en España
- conocer la opinión del profesorado sobre algunos aspectos relacionados y sus perspectivas de mejora de la docencia.

Todo ello podría servir para cimentar el diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia cultural en la formación en traducción chino-español.

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos X minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteve (directoras de la tesis)

Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la Traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos X minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protecció de Dades de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades (<https://apdc.gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que el concepto de competencia cultural al que nos referimos en esta investigación incluye tanto conocimientos como habilidades y actitudes (contrastividad cultural, empatía, curiosidad, por citar algunas), que se aleja de las concepciones más tradicionales ligadas a la simple adquisición de conocimientos enciclopédicos relevantes para traducir.

I. CUESTIONES GENERALES

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
El estudiantado tiene estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					

II. PRÁCTICA DOCENTE

1. Asignaturas que ha impartido (relevantes para el desarrollo de la competencia cultural en traducción chino-español):

1.1. Nivel:

[opción múltiple]

☐ Grado

- ☐ Máster
 - ☐ NS/NC [opción exclusiva]
- /filtro/→

/si 1: Grado/

1.2. Titulación de grado:

[opción múltiple]

- ☐ Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)
- ☐ Grado en Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid)
- ☐ Grado en Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona)
- ☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Granada)
- ☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)
- ☐ Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)
- ☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)
- ☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)
- ☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)
- ☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)
- ☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)
- ☐ Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 1: Máster/

1.2. Titulación de máster:

[opción múltiple]

- ☐ Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)
- ☐ Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)
- ☐ Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)
- ☐ Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)
- ☐ Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

1.3. Materia(s) impartida(s):

[opción múltiple]

- ☐ Lengua china
- ☐ Traducción chino-español
- ☐ Lengua china y traducción chino-español (en una misma asignatura)
- ☐ Mediación/interculturalidad/cultura y afines
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2. ¿Se incluyen aspectos para desarrollar la competencia cultural en esta(s) materia(s)?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2: No/

2.1. ¿Por qué?

[respuesta abierta]

/si 2: Sí/

2.1. ¿Qué contenidos se incluyen en estas materias para desarrollar específicamente esta competencia? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo
- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes
- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes
- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierto]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.2. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	NS/ NC
Los contenidos relacionados con la competencia cultural que se incluyen actualmente son suficientes para la formación de profesionales potenciales de la traducción chino-español.					
Los contenidos relacionados con la competencia cultural que se proponen son interesantes para el estudiantado.					

/si 2: Sí/

2.3. ¿Qué metodología aplica (ejercicios, actividades, tareas) para desarrollar la competencia cultural? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Clase magistral (profesorado)
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ejercicio de repetición y memorización
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Lluvia de ideas
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras [abierta]

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.4. Materiales

2.4.1. ¿Qué tipo de materiales suele usar para el desarrollo de la competencia cultural? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

☐ Materiales diseñados por otras personas específicamente para este fin

☐ Materiales propios diseñados específicamente para este fin

☐ Materiales no específicos adaptados por mí para este fin

☐ Otro tipo de materiales [abierta]

☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.4.2. ¿Podría puntuar del 0 al 10 los materiales que más use en sus clases desde una perspectiva (inter)cultural (libros de texto, lecturas, etc.)? Justifique su elección y calificación si es posible.

[respuesta abierta: larga]

/si 2: Sí/

2.5. ¿Se evalúa de algún modo cualquier aspecto relacionado con la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte?

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2.5.: Sí/

2.5.a. Clasifique la evaluación que efectúa relacionada con la competencia cultural según los siguientes rasgos:

2.5.1. Finalidad:

[opción múltiple]

☐ Diagnóstica (valoración del nivel de partida del estudiantado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje)

☐ Formativa (seguimiento de carácter informativo y orientador a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para guiar al estudiantado)

- ☐ Sumativa (juicio sobre el grado de desempeño de los objetivos del estudiantado al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje para asignar una calificación)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.5.2. ¿Cuáles son las tareas de evaluación específicas empleadas para este fin?

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras tareas [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2.5.: No/

2.5.b. ¿Por qué no se evalúa ningún aspecto?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ No se evalúa específicamente en la(s) asignatura(s) que imparto (la guía de la asignatura no lo contempla)
- ☐ La guía de la asignatura lo contempla, pero no sé cómo evaluarla
- ☐ Otras razones [abierta]
- ☐ NS/NC

/si 1.1.: selección de más de una opción/

3.a. Ya que imparte docencia en niveles diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

- ☐ Sí
- ☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.a.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.2.: selección de más de una opción/

3.b. Teniendo en cuenta que imparte docencia en titulaciones diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.b.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.3.: selección de más de una opción/

3.c. Teniendo en cuenta que imparte docencia en materias diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.c.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

III. PERSPECTIVAS DE MEJORA

1. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No debería fomentarse el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

2. ¿En qué medida cree que debería potenciarse más la formación (inter)cultural en la docencia que imparte?

[Likert + NS/NC : botones de arranque]

1	2	3	4	NS/NC

/filtro/→

/si 2.: 3 o 4/

2.1. Si pudiera, en una situación ideal, ¿dónde introduciría cambios en su práctica docente para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

[opción múltiple]

- ☐ Contenidos
- ☐ Materiales
- ☐ Metodología (ejercicios, actividades, tareas)
- ☐ Evaluación
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

3. Independientemente de si aplica o no estas tareas de evaluación en su práctica docente actual, ¿cuáles considera más adecuadas para evaluar la competencia cultural? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación

- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otros [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

4. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Es necesario que el profesorado reciba más formación para la docencia sobre:
/Likert/ + NS/NC

	1	2	3	4	NS/ NC
Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales					
Competencia cultural en traducción					
Diseño de contenidos (inter)culturales					
Metodología para la integración de contenidos (inter)culturales					
Evaluación de contenidos (inter)culturales					

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Grado/Licenciatura
- ☐ Máster

☐ Doctorado

/filtro/

/si 2.: Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 3.: Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 4.: Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 5.: Sí/

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

☐ Traducción audiovisual

☐ Traducción científico-técnica

☐ Traducción jurada

☐ Traducción jurídico-administrativa

☐ Traducción literaria

☐ Localización

☐ Interpretación de conferencias

☐ Interpretación de enlace en el sector privado

☐ Interpretación en los servicios públicos

☐ Otras especialidades [abierta]

/si 5.: Sí/

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[entrada numérica]

6. Años impartiendo docencia relacionada con la lengua china, la traducción chino-español o la mediación/interculturalidad/cultura en el ámbito universitario:

[entrada numérica]

7. Vinculación laboral actual en la universidad:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ **Profesorado catedrático**
- ☐ **Profesorado titular**
- ☐ **Profesorado contratado doctor (agregado en Cataluña)**
- ☐ **Profesorado ayudante doctor (lector en Cataluña)**
- ☐ **Profesorado asociado**
- ☐ **Profesorado visitante**
- ☐ Personal predoctoral en formación
- ☐ **Profesorado emérito**
- ☐ **Otra vinculación [abierta]**

8. Formación para la docencia (mínimo 10 horas):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/ →

/si 8.: Sí/

8.1. ¿De qué tipo de formación se trata?

[opción múltiple]

- ☐ Carácter general
- ☐ Didáctica de lenguas
- ☐ Didáctica de traducción
- ☐ Interculturalidad/aspectos culturales
- ☐ Otro tipo de formación [abierta]

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para esta investigación o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. ¡Gracias!

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

Anexo 3: Cuestionario para profesorado (v2)

MENSAJE DE INVITACIÓN

Buenas tardes, X:

Le escribimos debido a su labor de docente de lengua china, traducción chino-español o interculturalidad/mediación en titulaciones de grado y máster que forman a posibles profesionales de la traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- recabar información sobre cómo se plantea la didáctica de la competencia cultural en el aula de lengua china, de traducción chino-español y cultura/interculturalidad/mediación para profesionales potenciales de la traducción en la formación universitaria en España
- conocer la opinión del profesorado sobre algunos aspectos relacionados y sus perspectivas de mejora de la docencia.

Todo ello podría servir para cimentar el diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia cultural en la formación en traducción chino-español.

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos 10 minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteva (directoras de la tesis)

Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la Traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos X minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protecció de Dades de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que en esta investigación nos basamos en el concepto de competencia cultural en traducción de Olalla-Soler (2015: 94 en 2017: 245), que la define como la capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. Consta de conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.

I. CUESTIONES GENERALES

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
El estudiantado tiene estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					
Creo que los contenidos relacionados con la competencia cultural que se proponen en la(s) asignatura(s) que imparto son interesantes para el estudiantado.					

II. PRÁCTICA DOCENTE

1. Asignaturas que ha impartido (relevantes para el desarrollo de la competencia cultural en traducción chino-español):

1.1. Nivel:

[opción múltiple]

☐ Grado

☐ Máster

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/filtro/→

/si 1: Grado/

1.2. Titulación de grado:

[opción múltiple]

☐ Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

☐ Grado en Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid)

☐ Grado en Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona)

☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

☐ Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)

☐ Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 1: Máster/

1.2. Titulación de máster:

[opción múltiple]

☐ Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)

☐ Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

☐ Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)

- ☐ Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)
- ☐ Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

1.3. Materia(s) impartida(s):

[opción múltiple]

- ☐ Lengua china
- ☐ Traducción chino-español
- ☐ Lengua china y traducción chino-español (en una misma asignatura)
- ☐ Mediación/interculturalidad/cultura y afines
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2. ¿Se incluyen aspectos para desarrollar la competencia cultural en esta(s) materia(s)?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2: No/

2.1. ¿Por qué?

[respuesta abierta]

/si 2: Sí/

2.1. ¿Qué contenidos se incluyen en estas materias para desarrollar específicamente esta competencia? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo
- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes

- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes
- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.2. ¿Qué metodología aplica (ejercicios, actividades, tareas) para desarrollar la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Clase magistral
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ejercicio de repetición y memorización
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Lluvia de ideas
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.3. Materiales

2.3.1. ¿Qué tipo de materiales suele usar para el desarrollo de la competencia cultural? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Materiales diseñados por otras personas específicamente para este fin
- ☐ Materiales propios diseñados específicamente para este fin
- ☐ Materiales no específicos adaptados por mí para este fin
- ☐ Otro tipo de materiales [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.3.2. ¿Podría puntuar del 0 al 10 los materiales que más use en sus clases desde una perspectiva (inter)cultural (libros de texto, lecturas, etc.)? Justifique su elección y calificación si es posible.

[respuesta abierta: larga]

/si 2: Sí/

2.4. ¿Se evalúa de algún modo cualquier aspecto relacionado con la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2.4.: Sí/

2.4.a. Clasifique la evaluación que efectúa relacionada con la competencia cultural según los siguientes rasgos:

2.4.1. Finalidad:

[opción múltiple]

- ☐ Diagnóstica (valoración del nivel de partida del estudiantado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje)
- ☐ Formativa (seguimiento de carácter informativo y orientador a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para guiar al estudiantado)
- ☐ Sumativa (juicio sobre el grado de desempeño de los objetivos del estudiantado al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje para asignar una calificación)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.4.2. ¿Cuáles son las tareas de evaluación específicas empleadas para este fin?

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto

- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras tareas [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2.5.: No/

2.4.b. ¿Por qué no se evalúa ningún aspecto?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ No se evalúa específicamente en la(s) asignatura(s) que imparto (la guía de la asignatura no lo contempla)
- ☐ La guía de la asignatura lo contempla, pero no sé cómo evaluarla
- ☐ Otras razones [abierta]
- ☐ NS/NC

/si 1.1.: selección de más de una opción/

3.a. Ya que imparte docencia en niveles diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.a.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.2.: selección de más de una opción/

3.b. Ya que imparte docencia en titulaciones diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.b.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.3.: selección de más de una opción/

3.c. Ya que imparte docencia en materias diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.c.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

III. PERSPECTIVAS DE MEJORA

1. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No debería fomentarse el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

2. ¿En qué medida cree que debería potenciarse más la formación (inter)cultural en la docencia que imparte? (escala 1-4, siendo 1 nada y 4 totalmente)

[Likert + NS/NC: botones de arranque]

1	2	3	4	NS/NC

/filtro/→

/si 2.: 3 o 4/

2.1. Si pudiera, en una situación ideal, ¿dónde introduciría cambios en su práctica docente para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

[opción múltiple]

- ☐ Contenidos
- ☐ Materiales
- ☐ Metodología (ejercicios, actividades, tareas)
- ☐ Evaluación
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

3. Independientemente de si aplica o no estas tareas de evaluación en su práctica docente actual, ¿cuáles considera más adecuadas para evaluar la competencia cultural? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto

- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otros [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

4. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Es necesario que el profesorado reciba más formación para la docencia sobre:
/Likert/ + NS/NC

	1	2	3	4	NS/ NC
Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales					
Competencia cultural en traducción					
Diseño de contenidos (inter)culturales					
Metodología para la integración de contenidos (inter)culturales					
Evaluación de contenidos (inter)culturales					

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Grado/Licenciatura
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado

/filtro/

/si 2.: Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si 3.: Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si 4.: Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 5.: Sí/

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

☐ Traducción audiovisual

☐ Traducción científico-técnica

☐ Traducción jurada

☐ Traducción jurídico-administrativa

☐ Traducción literaria

☐ Localización

☐ Interpretación de conferencias

☐ Interpretación de enlace en el sector privado

☐ Interpretación en los servicios públicos

☐ Otras especialidades [abierta]

/si 5.: Sí/

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[entrada numérica]

6. Años impartiendo docencia relacionada con la lengua china, la traducción chino-español o la mediación/interculturalidad/cultura en el ámbito universitario:

[entrada numérica]

7. Vinculación laboral actual en la universidad:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Profesorado catedrático

☐ Profesorado titular

☐ Profesorado contratado doctor (agregado en Cataluña)

- ☐ **Profesorado ayudante doctor (lector en Cataluña)**
- ☐ **Profesorado asociado**
- ☐ **Profesorado visitante**
- ☐ Personal predoctoral en formación
- ☐ **Profesorado emérito**
- ☐ **Otra vinculación [abierta]**

8. Formación para la docencia (mínimo 10 horas):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/ →

/si 8.: Sí/

8.1. ¿De qué tipo de formación se trata?

[opción múltiple]

- ☐ Carácter general
- ☐ Didáctica de lenguas
- ☐ Didáctica de traducción
- ☐ Interculturalidad/aspectos culturales
- ☐ Otro tipo de formación [abierta]

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para esta investigación o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. ¡Gracias!

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

¡Muchas gracias! Incluya sus datos en este otro formulario y haga clic en el botón azul de *Enviar*, así garantizamos su anonimato.

<https://forms.office.com/e/nDrFYPynkY>

Cuando haya acabado este breve formulario, haga clic en el botón verde que aparece a la derecha para enviar todas sus respuestas. Recibirá un correo electrónico de confirmación.

Anexo 4: Cuestionario para profesorado (v3)

MENSAJE DE INVITACIÓN

Buenas tardes, X:

Le escribimos debido a su labor de docente de lengua china, traducción chino-español o interculturalidad/mediación en titulaciones de grado y máster que forman a posibles profesionales de la traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- recabar información sobre cómo se plantea la didáctica de la competencia cultural en el aula de lengua china, de traducción chino-español y cultura/interculturalidad/mediación para profesionales potenciales de la traducción en la formación universitaria en España
- conocer la opinión del profesorado sobre algunos aspectos relacionados y sus perspectivas de mejora de la docencia.

Todo ello podría servir para cimentar el diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia cultural en la formación en traducción chino-español.

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos 10 minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteva (directoras de la tesis)

Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos 15 minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protecció de Dades de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que en esta investigación nos basamos en el concepto de competencia cultural en traducción de Olalla-Soler (2015: 94 en 2017: 245), que la define como la capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. Consta de conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.

I. CUESTIONES GENERALES

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
El estudiantado tiene estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					
Creo que los contenidos relacionados con la competencia cultural que se proponen en la(s) asignatura(s) que imparto son interesantes para el estudiantado.					

II. PRÁCTICA DOCENTE

1. Asignaturas que ha impartido (relevantes para el desarrollo de la competencia cultural en traducción chino-español):

1.1. Nivel:

[opción múltiple]

☐ Grado

☐ Máster

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/filtro/→

/si 1.1.: Grado/

1.2. Titulación de grado:

[opción múltiple]

☐ Grado en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Salamanca)

☐ Grado en Estudios de Asia y África (Universidad Autónoma de Madrid)

☐ Grado en Estudios de Español y Chino (Universitat Autònoma de Barcelona)

☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

☐ Grado en Lenguas Modernas (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

☐ Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación (Universidad Autónoma de Madrid)

☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universidad Complutense de Madrid)

☐ Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas (Universitat de València)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Alicante)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada)

☐ Grado en Traducción e Interpretación (Universitat Autònoma de Barcelona)

☐ Grado en Traducción y Mediación Interlingüística (Universitat de València)

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 1.1.: Máster/

1.2. Titulación de máster:

[opción múltiple]

☐ Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos (Universidad de Alcalá)

☐ Máster Universitario en Estudios de Asia Oriental (Universidad de Granada)

☐ Máster Universitario en Traducción e Interpretación Jurídica y Judicial (Universidad Rey Juan Carlos)

- ☐ Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español (Universitat Pompeu Fabra)
- ☐ Máster Universitario en Traducción y Estudios Interculturales (Universitat Autònoma de Barcelona)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

1.3. Materia(s) impartida(s):

[opción múltiple]

- ☐ Lengua china
- ☐ Traducción chino-español
- ☐ Lengua china y traducción chino-español (en una misma asignatura)
- ☐ Mediación/interculturalidad/cultura y afines
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2. ¿Se incluyen aspectos para desarrollar la competencia cultural en esta(s) materia(s)? (tener en cuenta aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí, en todas
- ☐ Sí, en algunas
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2: No/

2.1. ¿Por qué?

[respuesta abierta]

/si 2: Sí/

2.1. ¿Qué contenidos se incluyen en estas materias para desarrollar específicamente esta competencia? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo

- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes
- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes
- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.2. ¿Qué metodología aplica (ejercicios, actividades, tareas) para desarrollar la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Clase magistral
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ejercicio de repetición y memorización
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Lluvia de ideas
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras metodologías [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/si 2: Sí/

2.3. Materiales

2.3.1. ¿Qué tipo de materiales suele usar para el desarrollo de la competencia cultural? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

[opción múltiple]

- ☐ Materiales diseñados por otras personas específicamente para este fin
- ☐ Materiales propios diseñados específicamente para este fin
- ☐ Materiales no específicos adaptados por mí para este fin
- ☐ Otro tipo de materiales [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.3.2. ¿Podría listar los materiales que más use en sus clases y su opinión sobre ellos desde una perspectiva (inter)cultural (libros de texto, lecturas, etc.)? ¿Qué virtudes y carencias cree que presentan en cuanto al desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

[respuesta abierta: larga]

/si 2: Sí/

2.4. ¿Se evalúa de algún modo cualquier aspecto relacionado con la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí, en todas
- ☐ Sí, en algunas
- ☐ No
- ☐ NS/NC

/filtro/→

/si 2.4.: Sí/

2.4.a. Clasifique la evaluación que efectúa relacionada con la competencia cultural según los siguientes rasgos:

2.4.1. Finalidad:

[opción múltiple]

- ☐ Diagnóstica (valoración del nivel de partida del estudiantado al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje)
- ☐ Formativa (seguimiento de carácter informativo y orientador a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para guiar al estudiantado)
- ☐ Sumativa (juicio sobre el grado de desempeño de los objetivos del estudiantado al acabar el proceso de enseñanza-aprendizaje para asignar una calificación)
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.4.2. ¿Cuáles son las tareas de evaluación específicas empleadas para este fin?

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto
- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras tareas [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

2.4.3. ¿Qué instrumentos de evaluación suele emplear en dichas tareas? (rúbricas, escalas de valoración, etc.)

[respuesta abierta: larga]

/si 2.5.: No/

2.4.b. ¿Por qué no se evalúa ningún aspecto?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ No se evalúa específicamente en la(s) asignatura(s) que imparto (la guía de la asignatura no lo contempla)
- ☐ La guía de la asignatura lo contempla, pero no sé cómo evaluarla
- ☐ Otras razones [abierta]
- ☐ NS/NC

/si 1.1.: selección de más de una opción/

3.a. Ya que imparte docencia en niveles diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

- ☐ Sí
- ☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.a.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.2.: selección de más de una opción/

3.b. Ya que imparte docencia en titulaciones diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.b.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

/si 1.3.: selección de más de una opción/

3.c. Ya que imparte docencia en materias diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

/filtro/→

/si 3.c.: Sí/

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

[respuesta abierta]

III. PERSPECTIVAS DE MEJORA

1. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No debería fomentarse el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

2. ¿En qué medida cree que debería potenciarse más la formación (inter)cultural en la docencia que imparte? (escala 1-4, siendo 1 nada y 4 totalmente)

[Likert + NS/NC: botones de arranque]

1	2	3	4	NS/NC

/filtro/→

/si 2.: 3 o 4/

2.1. Si pudiera, en una situación ideal, ¿dónde introduciría cambios en su práctica docente para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

[opción múltiple]

- ☐ Contenidos
- ☐ Materiales
- ☐ Metodología (ejercicios, actividades, tareas)
- ☐ Evaluación
- ☐ Otros aspectos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

3. Independientemente de si aplica o no estas tareas de evaluación en su práctica docente actual, ¿cuáles considera más adecuadas para evaluar la competencia cultural? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Análisis de un texto
- ☐ Análisis de una traducción
- ☐ Confección de mapa conceptual o resumen
- ☐ Cuestionario sobre conocimientos culturales
- ☐ Ensayo o redacción
- ☐ Informe o comentario sobre un texto

- ☐ Informe sobre referencias culturales
- ☐ Juego de rol o simulación
- ☐ Portfolio cultural (compendio de ejercicios, actividades o tareas)
- ☐ Presentación oral
- ☐ Resolución de problemas (comunicativos o de traducción)
- ☐ Revisión de una traducción
- ☐ Traducción comentada de un texto
- ☐ Traducción de un texto
- ☐ Otras tareas [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

4. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Es necesario que el profesorado reciba más formación para la docencia sobre:
/Likert/ + NS/NC

	1	2	3	4	NS/ NC
Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales					
Competencia cultural en traducción					
Diseño de contenidos (inter)culturales					
Metodología para la integración de contenidos (inter)culturales					
Evaluación de contenidos (inter)culturales					

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Grado/Licenciatura

☐ Máster

☐ Doctorado

/filtro/→

/si 2.: Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otro ámbito [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 3.: Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 4.: Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si 5.: Sí/

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

☐ Traducción audiovisual

☐ Traducción científico-técnica

☐ Traducción jurada

☐ Traducción jurídico-administrativa

☐ Traducción literaria

☐ Localización

☐ Interpretación de conferencias

☐ Interpretación de enlace en el sector privado

☐ Interpretación en los servicios públicos

☐ Otras especialidades [abierta]

/si 5.: Sí/

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

6. Años impartiendo docencia relacionada con la lengua china, la traducción chino-español o la mediación/interculturalidad/cultura en el ámbito universitario:

[entrada numérica]

7. Vinculación laboral actual en la universidad:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ **Profesorado catedrático**
- ☐ **Profesorado titular**
- ☐ **Profesorado contratado doctor (agregado en Cataluña)**
- ☐ **Profesorado ayudante doctor (lector en Cataluña)**
- ☐ **Profesorado asociado**
- ☐ **Profesorado visitante**
- ☐ Personal predoctoral en formación
- ☐ **Profesorado emérito**
- ☐ **Otra vinculación [abierta]**

8. Formación para la docencia (mínimo 10 horas):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si 8.: Sí/

8.1. ¿De qué tipo de formación se trata?

[opción múltiple]

- ☐ Carácter general
- ☐ Didáctica de lenguas
- ☐ Didáctica de traducción
- ☐ Interculturalidad/aspectos culturales
- ☐ Otro tipo de formación [abierta]

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para esta investigación o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. También puede incluir información complementaria sobre su perfil que considere relevante para esta investigación por su relación con la competencia cultural (participación en proyectos de investigación o innovación docente, dirección de TFE y tesis, etc.) ¡Gracias!

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

¡Muchas gracias! Incluya sus datos en este otro formulario y haga clic en el botón azul de *Enviar*, así garantizamos su anonimato.

<https://forms.office.com/e/nDrFYPykY>

Cuando haya acabado este breve formulario, haga clic en el botón verde que aparece a la derecha para enviar todas sus respuestas. Recibirá un correo electrónico de confirmación.

Anexo 5: Cuestionario para profesionales (v1)

MENSAJE DE INVITACIÓN

X X:

Le escribimos debido a su experiencia profesional en traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- conocer la opinión de quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español sobre el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria y la trayectoria laboral;
- recopilar a qué cuestiones culturales se enfrentan quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español y qué estrategias emplean para resolverlas.

Criterios: haber cursado estudios universitarios. [pendiente, ver si será restringida o abierta]

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos X minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteva (directoras de la tesis)
Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la Traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos X minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades

(<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que el concepto de competencia cultural al que nos referimos en esta investigación incluye tanto conocimientos como habilidades y actitudes (contrastividad cultural, empatía, curiosidad, por citar algunas), que se aleja de las concepciones más tradicionales ligadas a la simple adquisición de conocimientos enciclopédicos relevantes para traducir.

I. CUESTIONES GENERALES

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
Los contenidos culturales que se incluyen en la formación universitaria son suficientes para la formación de profesionales potenciales de la traducción chino-español.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					

II. PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo, a través de la experiencia y el contacto intercultural real.					
Es imprescindible conocer también la(s) cultura(s) propia(s) para poder relacionarla(s) y compararla(s) con otras culturas.					
Los conocimientos culturales que poseo suelen ser suficientes para resolver las cuestiones de índole cultural que me surgen al traducir del chino.					
Contar con conocimientos culturales no es suficiente, también es importante poseer las habilidades y actitudes necesarias para aplicarlos.					

2. ¿Con qué cuestiones de índole (inter)cultural suele encontrarse en su día a día como profesional de la traducción de chino?

[texto libre: largo]

3. ¿A qué estrategias de apoyo externo suele recurrir para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino?

[opción múltiple]

- ☐ Consulta a personas
- ☐ Consulta en recursos de documentación y tecnológicos
- ☐ Otros medios [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/filtro/

/si personas/

3.a. Indique la frecuencia con la que suele acudir a las siguientes personas para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC

Consulta a colegas de profesión					
Consulta a personas expertas en la materia					
Consulta a personas nativas de esa cultura					
Consulta a la persona autora del texto					
Consulta al cliente					

/si recursos/

3.b. Indique la frecuencia con la que suele acudir a los siguientes recursos para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Diccionarios bilingües/multilingües					
Diccionarios monolingües					
Foros y redes sociales					
Fuentes enciclopédicas					
Glosarios bilingües/multilingües					
Glosarios monolingües					
Memorias de traducción					
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)					
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)					
Textos paralelos					
Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)					

III. PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Debería potenciarse más la formación (inter)cultural durante la formación universitaria.					

Durante mi etapa de formación universitaria tenía estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Al finalizar mis estudios de grado/licenciatura contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir.					
Mi aprendizaje (inter)cultural comenzó en mi etapa de estudiante y es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional.					

2. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No es necesario fomentar el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

3. Desde su punto de vista profesional, ¿qué cree que es imprescindible enseñar en la universidad para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo
- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes
- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes
- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Grado/Licenciatura
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado

/filtro/

/si Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación

- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino

/si Sí/

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción audiovisual
- ☐ Traducción científico-técnica
- ☐ Traducción jurada
- ☐ Traducción jurídico-administrativa
- ☐ Traducción literaria
- ☐ Localización
- ☐ Interpretación de conferencias
- ☐ Interpretación de enlace en el sector privado
- ☐ Interpretación en los servicios públicos

☐ Otras especialidades [abierta]

/si Sí/

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[entrada numérica]

5.3. Direccionalidad en la que suele trabajar:

[opción múltiple]

☐ Chino-español

☐ Español-chino

5.4. Lenguas de trabajo (además del chino-español):

[opción múltiple]

☐ Catalán

☐ Euskera

☐ Gallego

☐ Inglés

☐ Francés

☐ Alemán

☐ Otras lenguas [abierta]

6. Situación laboral actual (relacionada con la traducción)

6.1. Régimen:

[opción única: lista (radio)]

☐ Cuenta propia (autónomos)

☐ Cuenta ajena (en plantilla)

☐ Trabajos puntuales

6.2. Dedicación:

[opción única: lista (radio)]

☐ Jornada completa

☐ Jornada parcial

6.3. ¿Combina la traducción con otras actividades remuneradas?

[opción única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/

/Si Sí/

6.3.a. ¿Podría especificarla(s) brevemente?

[texto libre (largo)]

6.4. ¿Es la traducción chino-español su principal actividad profesional?

[opción única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. ¡Gracias!

[texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

Anexo 6: Cuestionario para profesionales (v2)

MENSAJE DE INVITACIÓN

Buenas tardes, X:

Le escribimos a raíz de su experiencia profesional en traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- conocer la opinión de personas con experiencia en traducción chino-español sobre el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria y la trayectoria laboral;
- recopilar a qué cuestiones culturales se enfrentan quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español y qué estrategias emplean para resolverlas.

Los únicos requisitos que debe cumplir para poder participar son:

1. contar con experiencia profesional (actual o pasada) en traducción chino-español;
2. estar en posesión, como mínimo, de un título universitario de grado o licenciatura de cualquier ámbito (no necesariamente en traducción o relacionado con ella);
3. trabajar con la variedad diatópica del español de España.

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos 10 minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteva (directoras de la tesis)

Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la Traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos X minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades

(<https://apdc.gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que en esta investigación nos basamos en el concepto de competencia cultural en traducción de Olalla-Soler (2015: 94 en 2017: 245), que la define como la capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. Consta de conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.

I. CUESTIONES GENERALES

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
Los contenidos culturales que se incluyen en la formación universitaria son suficientes para la formación de profesionales potenciales de la traducción chino-español.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					

II. PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo.					
Es imprescindible conocer también la(s) cultura(s) propia(s) para poder relacionarla(s) y compararla(s) con otras culturas.					
Los conocimientos culturales que poseo suelen ser suficientes para resolver las cuestiones de índole cultural que me surgen al traducir del chino.					
Contar con conocimientos culturales no es suficiente, también es importante poseer las habilidades y actitudes necesarias para aplicarlos.					
Mi aprendizaje (inter)cultural es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional.					

2. ¿Con qué cuestiones de índole (inter)cultural suele encontrarse en su día a día como profesional de la traducción de chino?

[texto libre: largo]

3. ¿A qué estrategias de apoyo externo suele recurrir para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino?

[opción múltiple]

- ☐ Consulta a personas (colegas de profesión, expertas, nativas, autoras o al cliente)
- ☐ Consulta en recursos de documentación y tecnológicos
- ☐ Otros medios [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

/filtro/

/si personas/

3.a. Indique la frecuencia con la que suele acudir a las siguientes personas para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Consulta a colegas de profesión					
Consulta a personas expertas en la materia					
Consulta a personas nativas de esa cultura					
Consulta a la persona autora del texto					
Consulta al cliente					

/si recursos/

3.b. Indique la frecuencia con la que suele acudir a los siguientes recursos para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Diccionarios bilingües/multilingües					
Diccionarios monolingües					
Foros y redes sociales					
Fuentes enciclopédicas					
Glosarios bilingües/multilingües especializados					
Glosarios monolingües especializados					
Memorias de traducción					
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)					
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)					
Textos paralelos					
Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)					

III. PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Mi aprendizaje (inter)cultural comenzó en mi etapa de estudiante universitario.					
Debería potenciarse más la formación (inter)cultural durante la formación universitaria.					
Durante mi etapa de formación universitaria tenía estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Al finalizar mis estudios de grado/licenciatura contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir.					

2. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No es necesario fomentar el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

3. Desde su punto de vista profesional, ¿qué cree que es imprescindible enseñar en la universidad para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo
- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes
- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes

- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Grado/Licenciatura
- ☐ Máster
- ☐ Doctorado

/filtro/

/si Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción/Interpretación
- ☐ Estudios de Asia Oriental
- ☐ Lenguas modernas
- ☐ Otra [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/si Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino

/si Sí/

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

- ☐ Traducción audiovisual
- ☐ Traducción científico-técnica
- ☐ Traducción jurada
- ☐ Traducción jurídico-administrativa
- ☐ Traducción literaria

- ☐ Localización
- ☐ Interpretación de conferencias
- ☐ Interpretación de enlace en el sector privado
- ☐ Interpretación en los servicios públicos
- ☐ Otras especialidades [abierta]

/si Sí/

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[entrada numérica]

5.3. Direccionalidad en la que suele trabajar:

[opción múltiple]

- ☐ Chino-español
- ☐ Español-chino

5.4. Otras lenguas de trabajo (indistintamente de la direccionalidad en la que suele trabajar):

[opción múltiple]

- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otras lenguas [abierta]

6. Situación laboral actual (relacionada con la traducción)

6.1. Régimen:

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Cuenta propia (autónomos)
- ☐ Cuenta ajena (en plantilla)
- ☐ Trabajos puntuales
- ☐ Ya no me dedico a la traducción de forma profesional

/si 6.1. Cuenta propia, cuenta ajena o trabajos puntuales/

6.2. Dedicación:

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Jornada completa

☐ Jornada parcial

6.3. ¿Combina la traducción con otras actividades remuneradas?

[opción única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/

/Si Sí/

6.3.a. ¿Podría especificarla(s) brevemente?

[texto libre (largo)]

6.4. ¿Es la traducción chino-español su principal actividad profesional?

[opción única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. ¡Gracias!

[texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

¡Muchas gracias! Incluya sus datos en este otro formulario y haga clic en el botón azul de *Enviar*, así garantizamos su anonimato.

<https://forms.office.com/e/nDrFYPynkY>

Cuando haya acabado este breve formulario, haga clic en el botón verde que aparece a la derecha para enviar todas sus respuestas. Recibirá un correo electrónico de confirmación.

Anexo 7: Cuestionario para profesionales (v3)

MENSAJE DE INVITACIÓN

Buenas tardes, X:

Le escribimos a raíz de su experiencia profesional en traducción chino-español.

Estamos trabajando en una tesis doctoral que investiga diversos aspectos relacionados con la competencia cultural en la formación en traducción chino-español. Los objetivos en esta fase de la investigación son:

- conocer la opinión de personas con experiencia en traducción chino-español sobre el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria y la trayectoria laboral;
- recopilar a qué cuestiones culturales se enfrentan quienes se dedican profesionalmente a la traducción chino-español y qué estrategias emplean para resolverlas.

Los únicos requisitos que debe cumplir para poder participar son:

4. contar con experiencia profesional (actual o pasada) en traducción chino-español;
5. estar en posesión, como mínimo, de un título universitario de grado o licenciatura de cualquier ámbito (no necesariamente en traducción o relacionado con ella);
6. trabajar con la variedad diatópica del español de España.

Su participación consistiría únicamente en cumplimentar un cuestionario que le llevará unos 10 minutos. Le agradeceríamos que considere colaborar en este estudio ya que, debido a la especificidad del tema y el ámbito geográfico, no son muchas las personas que cumplen con los requisitos para participar y solo gracias a sus aportaciones podremos seguir avanzando en esta línea.

Si desea participar en este estudio, puede consultar en el siguiente enlace toda la información relativa antes de aceptar el consentimiento informado. Tras su aceptación, tendrá acceso a la encuesta. Si cree que no cumple con los requisitos para participar o le surge cualquier otra duda, puede hacer la consulta escribiendo a Lourdes.Gay@uab.cat.

[\[enlace a consentimiento informado online + cuestionario\]](#)

Muchísimas gracias por su tiempo.

Un cordial saludo,

Lourdes Gay Punzano

Dra. Amparo Hurtado Albir y Dra. Sara Rovira Esteve (directoras de la tesis)

Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título provisional de la tesis doctoral

La competencia cultural en la formación en traducción chino-español

Objetivo de la investigación

El énfasis y la atención que han recibido la habilidad de quienes traducen para trabajar entre culturas destaca a lo largo de la historia de la traducción y de la traductología. Además, en las últimas décadas, los numerosos modelos de competencia traductora integran a través de diversas denominaciones y conceptualizaciones esta competencia relacionada con la mediación cultural. Por otro lado, la comunicación intercultural también cuenta con una larga tradición investigadora y aplicada en el marco de la didáctica y la adquisición de lenguas extranjeras.

Sin embargo, en la combinación lingüística chino-español se ha observado un vacío en la investigación y el diseño de propuestas didácticas orientadas a la formación de profesionales de la traducción y, en concreto, de propuestas cuya finalidad consista específicamente en fomentar el desarrollo de la competencia cultural en los estudios de nivel universitario.

Por tanto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto curricular actual y a las necesidades del estudiantado para su inserción laboral. Para ello se llevarán a cabo diversos estudios en los que participarán docentes, profesionales de la traducción chino-español y estudiantado, tanto actual como egresado, en cuyos resultados se sustentará el diseño de la propuesta. Por último, se implementará y evaluará la idoneidad de dicha propuesta.

Este diseño metodológico ha recibido el informe favorable de la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Participación

La participación en este estudio es completamente voluntaria. No hay ningún tipo de penalización por no hacerlo.

Riesgos, beneficios y compensación

No hay riesgos, beneficios o compensación de ningún tipo asociados a la participación en este estudio.

Duración

El cuestionario tiene una duración aproximada de unos 10 minutos.

Confidencialidad

Todos los datos personales recogidos en este estudio se tratarán de forma confidencial, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento (UE) 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD).

Únicamente la doctoranda, Lourdes Gay Punzano, y las directoras de la tesis, Amparo Hurtado Albir y Sara Rovira Esteva, tendrán acceso a dicha información. Si fuera necesario presentar casos de estudio concretos, se haría siempre mediante menciones anonimizadas y denominaciones aleatorias.

El consentimiento informado y los datos relativos a cada participante se conservarán durante un periodo de 5 años tras la finalización de la investigación.

Derecho a retirarse del estudio

Cualquier participante tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas; simplemente ha de comunicarlo a la doctoranda.

Cualquier participante puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento europeo de Protección de datos personales presentando la solicitud correspondiente y una copia de un documento acreditativo de identidad. Los modelos de solicitud están disponibles en la web de la Oficina de Protección de Datos de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>). Asimismo, tiene derecho a presentar reclamaciones ante la Autoritat Catalana de Protecció de Dades

(<https://apdc.cat/gencat.cat/ca/contacte>) y, si lo considera necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat). En cualquier caso recibirá una respuesta por escrito en el término establecido legalmente para dicho trámite.

Gestión, uso y periodo de retención de los datos

Los datos se conservarán el tiempo que sea necesario para su tratamiento y para afrontar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de ellas, sin perjuicio del ejercicio de los derechos que el RGPD reconoce a las personas titulares de los datos. En ningún caso este derivará en un tratamiento automatizado o en la elaboración de perfiles con finalidad predictiva sobre preferencias personales, comportamientos o actitudes.

Personas de contacto

Doctoranda:

Lourdes Gay Punzano: Lourdes.Gay@uab.cat

Directoras:

Amparo Hurtado Albir: Amparo.Hurtado@uab.cat

Sara Rovira Esteva: Sara.Rovira@uab.cat

☐ **Estoy de acuerdo con las condiciones de participación de este estudio y participaré voluntariamente.**

CUESTIONARIO

Introducción

Tenga en cuenta que en esta investigación nos basamos en el concepto de competencia cultural en traducción de Olalla-Soler (2015: 94 en 2017: 245), que la define como la capacidad del traductor de movilizar y contrastar los conocimientos sobre la cultura de partida y los de la cultura de llegada en relación con un fenómeno cultural percibido en el texto original con el fin de llegar a una solución aceptable en el texto meta. Consta de conocimientos culturales, habilidades de adquisición de conocimientos culturales, habilidad contrastiva cultural y componentes actitudinales culturales.

I. CUESTIONES GENERALES

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Es indispensable desarrollar la competencia cultural de profesionales potenciales de la traducción chino-español durante la formación universitaria.					
Los contenidos culturales que se incluyen en la formación universitaria son suficientes para la formación de profesionales potenciales de la traducción chino-español.					
Solo con la experiencia adquirida con la inmersión lingüística y cultural en territorios sinohablantes se consigue un nivel óptimo de competencia cultural para la práctica profesional de la traducción.					
Solo con la experiencia adquirida en la etapa profesional se consigue un nivel óptimo de competencia cultural.					

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

[texto libre (largo)]

II. PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
He aprendido acerca de otras culturas principalmente traduciendo.					
Es imprescindible conocer también la(s) cultura(s) propia(s) para poder relacionarla(s) y compararla(s) con otras culturas.					
Los conocimientos culturales que poseo suelen ser suficientes para resolver las cuestiones de índole cultural que me surgen al traducir del chino.					
Es importante poseer las habilidades y actitudes necesarias para aplicar los conocimientos culturales con los que se cuenta.					
Mi aprendizaje (inter)cultural es un proceso de formación continua durante mi actividad profesional.					

2. ¿Con qué cuestiones de índole (inter)cultural suele encontrarse en su día a día como profesional de la traducción de chino?

[texto libre: largo]

3. ¿A qué estrategias de apoyo externo suele recurrir para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino?

[opción múltiple]

☐ Consulta a personas (colegas de profesión, expertas, nativas, autoras o al cliente)

☐ Consulta en recursos de documentación y tecnológicos (diccionarios, motores de búsqueda, etc.)

☐ Otros medios [abierta]

☐ NS/NC [opción exclusiva]

/filtro/→

/si personas/

3.a. Indique la frecuencia con la que suele acudir a las siguientes personas para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Consulta a colegas de profesión					
Consulta a personas expertas en la materia					
Consulta a personas nativas de esa cultura					
Consulta a la persona autora del texto					
Consulta al cliente					

/si recursos/

3.b. Indique la frecuencia con la que suele acudir a los siguientes recursos para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Diccionarios bilingües/multilingües					
Diccionarios monolingües					
Foros y redes sociales					
Fuentes enciclopédicas					
Glosarios bilingües/multilingües especializados					
Glosarios monolingües especializados					
Memorias de traducción					
Motores de búsqueda (Google, Baidu, etc.)					
Soportes audiovisuales (videos, podcasts, etc.)					
Textos paralelos					

Traducción automática (Google Translate, DeepL, etc.)					

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

[texto libre (largo)]

III. PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo):

[Likert + NS/NC]

	1	2	3	4	NS/ NC
Mi aprendizaje (inter)cultural comenzó en mi etapa de estudiante universitario.					
Debería potenciarse más la formación (inter)cultural durante la formación universitaria.					
Durante mi etapa de formación universitaria tenía estereotipos culturales relacionados con territorios sinohablantes.					
Al finalizar mis estudios de grado/licenciatura contaba con los conocimientos, habilidades y actitudes (inter)culturales necesarios para poder traducir.					

2. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria?

[respuesta única: lista (radio)]

- ☐ En una asignatura específica
- ☐ Con contenidos transversales en diferentes asignaturas de lengua y traducción
- ☐ Tanto en una asignatura específica como con contenidos transversales
- ☐ No es necesario fomentar el desarrollo de esta competencia específicamente
- ☐ NS/NC

3. Desde su punto de vista profesional, ¿qué cree que es imprescindible enseñar en la universidad para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

[opción múltiple]

- ☐ Artes (pintura, arquitectura, caligrafía, ópera, cine) de territorios sinohablantes
- ☐ Choques culturales
- ☐ Comunicación en entornos interculturales
- ☐ Conocimientos sobre Teorías de la Interculturalidad y Estudios Culturales
- ☐ Contrastividad entre culturas de trabajo
- ☐ Costumbres (fiestas, tabúes, leyendas, gastronomía, etc.) de territorios sinohablantes
- ☐ Estereotipos y prejuicios
- ☐ Historia y geografía de territorios sinohablantes
- ☐ Literatura de territorios sinohablantes
- ☐ Política y economía de territorios sinohablantes
- ☐ Recursos y fuentes de documentación
- ☐ Otros contenidos [abierta]
- ☐ NS/NC [opción exclusiva]

4. ¿Qué tipo de actividades cree que podrían proponerse para fomentar el desarrollo de dicha competencia?

[texto libre (largo)]

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

[texto libre (largo)]

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

[opción múltiple]

- ☐ Español
- ☐ Chino
- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Otras lenguas [abierta]

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Grado/Licenciatura

☐ Máster

☐ Doctorado

/filtro/→

/si Grado/Máster/Doctorado/

2.1. Formación de grado/licenciatura:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Máster/Doctorado/

2.1. Formación de máster:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra formación [abierta]

/si Doctorado/

2.1. Tesis enmarcada en:

[opción múltiple]

☐ Traducción/Interpretación

☐ Estudios de Asia Oriental

☐ Lenguas modernas

☐ Otra [abierta]

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si Sí/

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

/filtro/→

/si Sí/

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

[respuesta abierta: texto libre (largo)]

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino

5.1. Especialidad:

[opción múltiple]

☐ Traducción audiovisual

☐ Traducción científico-técnica

☐ Traducción jurada

☐ Traducción jurídico-administrativa

☐ Traducción literaria

☐ Localización

☐ Interpretación de conferencias

☐ Interpretación de enlace en el sector privado

☐ Interpretación en los servicios públicos

☐ Otras especialidades [abierta]

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

[entrada numérica]

5.3. Direccionalidad en la que suele trabajar:

[opción múltiple]

☐ Chino-español

☐ Español-chino

5.4. Otras lenguas de trabajo (indistintamente de la direccionalidad en la que suele trabajar):

[opción múltiple]

- ☐ Catalán
- ☐ Euskera
- ☐ Gallego
- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Alemán
- ☐ Otras lenguas [abierta]

6. Situación laboral actual (relacionada con la traducción)

6.1. Régimen:

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Cuenta propia (autónomos)
- ☐ Cuenta ajena (en plantilla)
- ☐ Trabajos puntuales
- ☐ Ya no me dedico a la traducción de forma profesional

/filtro/→

/si 6.1. Cuenta propia, cuenta ajena o trabajos puntuales/

6.2. Dedicación:

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Jornada completa
- ☐ Jornada parcial
- ☐ Dedicación esporádica

6.3. ¿Combina la traducción con otras actividades remuneradas?

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Sí
- ☐ No

/filtro/→

/Si Sí/

6.3.a. ¿Podría especificarla(s) brevemente?

[texto libre (largo)]

6.4. ¿Es la traducción chino-español su principal actividad profesional?

[opción única: lista (radio)]

- ☐ Sí

☐ No

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

[texto libre (largo)]

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. ¡Gracias!

[texto libre (largo)]

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

[respuesta única: lista (radio)]

☐ Sí

☐ No

¡Muchas gracias! Incluya sus datos en este otro formulario y haga clic en el botón azul de *Enviar*, así garantizamos su anonimato.

<https://forms.office.com/e/nDrFYPynkY>

Cuando haya acabado este breve formulario, haga clic en el botón verde que aparece a la derecha para enviar todas sus respuestas. Recibirá un correo electrónico de confirmación.

Anexo 8: Caracterización de los cuestionarios

Cuestionario para profesorado

Introducción

Tipo de ítem: Texto de presentación, no es un ítem de respuesta directa.

I. CUESTIONES GENERALES

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

II. PRÁCTICA DOCENTE

1. Asignaturas que ha impartido (relevantes para el desarrollo de la competencia cultural en traducción chino-español):

1.1. Nivel:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Actúa como filtro.

1.2. Titulación de grado:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 1.1.: Grado.

1.2. Titulación de máster:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 1.1.: Máster.

1.3. Materia(s) impartida(s):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

2. ¿Se incluyen aspectos para desarrollar la competencia cultural en esta(s) materia(s)? (tener en cuenta aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal

Otra información: Actúa como filtro.

2.1. ¿Por qué?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 2.: No.

2.1. ¿Qué contenidos se incluyen en estas materias para desarrollar específicamente esta competencia? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta “Otros contenidos” y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal

Otra información: Se muestra si 2.: Sí.

2.2. ¿Qué metodología aplica (ejercicios, actividades, tareas) para desarrollar la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte? (marcar aunque no se mencionen en la planificación docente oficial)

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta “Otras metodologías” y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Sí.

2.3. Materiales

2.3.1. ¿Qué tipo de materiales suele usar para el desarrollo de la competencia cultural?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta “Otro tipo de materiales” y opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Sí.

2.3.2. ¿Podría listar los materiales que más use en sus clases y su opinión sobre ellos desde una perspectiva (inter)cultural (libros de texto, lecturas, etc.)? ¿Qué virtudes y carencias cree que presentan en cuanto al desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 2.: Sí.

2.4. ¿Se evalúa de algún modo cualquier aspecto relacionado con la competencia cultural en la(s) asignatura(s) que imparte?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Sí, actúa como filtro.

2.4.a. Clasifique la evaluación que efectúa relacionada con la competencia cultural según los siguientes rasgos:

2.4.1. Finalidad:

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.4.: Sí.

2.4.2. ¿Cuáles son las tareas de evaluación específicas empleadas para este fin?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras tareas" y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.4.: Sí.

2.4.3. ¿Qué instrumentos de evaluación suele emplear en dichas tareas? (rúbricas, escalas de valoración, etc.)

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 2.4.: Sí.

2.4.b. ¿Por qué no se evalúa ningún aspecto?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 2.4.: No.

3.a. Ya que imparte docencia en niveles diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si en 1.1. se selecciona más de una opción, actúa como filtro.

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 3.a.: Sí.

3.b. Ya que imparte docencia en titulaciones diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si en 1.2. se selecciona más de una opción, actúa como filtro.

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 3.b.: Sí.

3.c. Ya que imparte docencia en materias diferentes, ¿adapta de alguna forma su práctica docente relacionada con la competencia cultural a cada caso?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si en 1.3. se selecciona más de una opción, actúa como filtro.

¿Podría añadir una breve explicación a continuación?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 3.c.: Sí.

III. PERSPECTIVAS DE MEJORA

1. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural?

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

2. ¿En qué medida cree que debería potenciarse más la formación (inter)cultural en la docencia que imparte? (escala 1-4, siendo 1 nada y 4 totalmente)

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC)

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Actúa como filtro.

2.1. Si pudiera, en una situación ideal, ¿dónde introduciría cambios en su práctica docente para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado?

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otros aspectos" y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2: 3 o 4.

3. Independientemente de si aplica o no estas tareas de evaluación en su práctica docente actual, ¿cuáles considera más adecuadas para evaluar la competencia cultural? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras tareas" y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Restricción de cinco opciones de respuesta como máximo.

4. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo). Es necesario que el profesorado reciba más formación para la docencia sobre:

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras lenguas")

Tipo de dato: Nominal

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Actúa como filtro.

2.1. Formación de grado/licenciatura:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Grado, Máster o Doctorado.

2.1. Formación de máster:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Máster o Doctorado.

2.1. Tesis enmarcada en:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Doctorado.

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 3.: Sí.

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 4.: Sí.

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

5.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras especialidades").

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 5.: Sí.

6. Años impartiendo docencia relacionada con la lengua china, la traducción chino-español o la mediación/interculturalidad/cultura en el ámbito universitario:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Ratio/cuantitativo continuo.

7. Vinculación laboral actual en la universidad:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción abierta "Otra vinculación")

Tipo de dato: Nominal.

8. Formación para la docencia (mínimo 10 horas):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

8.1. ¿De qué tipo de formación se trata?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otro tipo de formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 8.: Sí.

V. COMENTARIOS FINALES

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para esta investigación o hacer cualquier comentario o aclaración sobre

alguna de las respuestas que ha proporcionado en el cuestionario. También puede incluir información complementaria sobre su perfil que considere relevante para esta investigación por su relación con la competencia cultural ... ¡Gracias!

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica).

Tipo de dato: Nominal.

Cuestionario para profesionales

Introducción

Tipo de ítem: Texto de presentación, no es un ítem de respuesta directa.

I. CUESTIONES GENERALES

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

II. PRÁCTICA PROFESIONAL

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

2. ¿Con qué cuestiones de índole (inter)cultural suele encontrarse en su día a día como profesional de la traducción de chino?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

3. ¿A qué estrategias de apoyo externo suele recurrir para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otros medios" y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Actúa como filtro.

3.a. Indique la frecuencia con la que suele acudir a las siguientes personas para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre).

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Se muestra si 3.: Consulta a personas.

3.b. Indique la frecuencia con la que suele acudir a los siguientes recursos para resolver cuestiones de índole cultural al traducir del chino (escala 1-4, siendo 1 nunca y 4 siempre):

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Se muestra si 3.: Consulta en recursos de documentación y tecnológicos.

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

III. PERSPECTIVAS SOBRE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1. Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones (escala 1-4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (escala Likert de 4 puntos con opción NS/NC).

Tipo de dato: Ordinal.

2. ¿Qué distribución de contenidos (inter)culturales consideraría idónea para el desarrollo de la competencia cultural durante la formación universitaria?

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única con opción NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

3. Desde su punto de vista profesional, ¿qué cree que es imprescindible enseñar en la universidad para el mejor desarrollo de la competencia cultural del estudiantado? (Tenga en cuenta que puede elegir un máximo de 5 opciones)

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otros contenidos" y con opción exclusiva NS/NC).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Restricción de cinco opciones de respuesta como máximo.

4. *¿Qué tipo de actividades cree que podrían proponerse para fomentar el desarrollo de dicha competencia?*

Categoría: Actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

IV. PERFIL

1. Lengua(s) materna(s):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras lenguas")

Tipo de dato: Nominal

2. Titulación de mayor nivel obtenida hasta la fecha:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única).

Tipo de dato: Ordinal.

Otra información: Actúa como filtro.

2.1. Formación de grado/licenciatura:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Grado, Máster o Doctorado.

2.1. Formación de máster:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Máster o Doctorado.

2.1. Tesis enmarcada en:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otra formación")

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 2.: Doctorado.

3. Formación educativa en territorios sinohablantes:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

3.1. ¿Podría especificar el nivel y ámbito de la formación y la duración?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 3.: Sí.

4. Experiencia profesional en territorios sinohablantes (en cualquier ámbito):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica)

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

4.1. ¿Podría especificar el ámbito de trabajo y la duración?

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 4.: Sí.

5. Experiencia profesional en traducción/interpretación de chino.

5.1. Especialidad:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta "Otras especialidades").

Tipo de dato: Nominal.

5.2. Años de experiencia profesional en traducción/interpretación (en total):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Ratio/cuantitativo continuo.

5.3. Direccionalidad en la que suele trabajar:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple).

Tipo de dato: Nominal.

5.4. Otras lenguas de trabajo (indistintamente de la direccionalidad en la que suele trabajar):

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta múltiple con opción abierta “Otras lenguas”).

Tipo de dato: Nominal.

6. Situación laboral actual (relacionada con la traducción)

6.1. Régimen:

Categoría: Características.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Actúa como filtro.

6.2. Dedicación:

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (respuesta única).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 6.1.: Cuenta propia, cuenta ajena o trabajos puntuales.

6.3. ¿Combina la traducción con otras actividades remuneradas?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 6.1.: Cuenta propia, cuenta ajena o trabajos puntuales.

6.3.a. ¿Podría especificarla(s) brevemente?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Otra información: Se muestra si 6.3.: Sí.

6.4. ¿Es la traducción chino-español su principal actividad profesional?

Categoría: Comportamiento.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica).

Tipo de dato: Nominal.

Otra información: Se muestra si 6.1.: Cuenta propia, cuenta ajena o trabajos puntuales.

Si quiere, puede utilizar este apartado para añadir cualquier reflexión que crea relevante para el estudio o hacer cualquier comentario o aclaración sobre alguna de las respuestas que ha proporcionado en este bloque.

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

V. COMENTARIOS FINALES

Categoría: Características, comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Abierto.

Tipo de dato: Cualitativo.

Si fuera necesario tratar más en profundidad algunos temas, ¿tendría disponibilidad e interés en participar en una entrevista o grupo de discusión?

Categoría: Comportamiento y actitudes, creencias y opiniones.

Tipo de ítem: Cerrado (opción dicotómica).

Tipo de dato: Nominal.

Agradecimientos

A Amparo y a Sara, porque nunca pensé que escribiría estas líneas y, mucho menos, que formaríais parte de ellas. Gracias por abrir camino y por vuestra guía certera en este trabajo.

A quienes pasasteis con interés y alegría por mis clases de Teoría de Traducción, porque durante muchos meses fuisteis, sin saberlo, un motivo para no marchar. A Amparo, Lupe y Christian, por vuestro apoyo en mis inicios docentes.

A las personas con las que he coincidido en EACT (en especial a Ane, por acompañarme en la distancia), en e·ChinesePlus y en GELEA2LT, porque sois parte también de este aprendizaje. Y a Patricia, porque con tu llamada comenzó todo.

A les companyes del MRA19, que heu estat, sense dubte, el millor tancament d'aquesta etapa. <3

A todas aquellas personas que invertís tiempo y energía en hacer de la academia un lugar más crítico y habitable. En el meu cas, una menció especial al Col·lectiu de Doctorandes en Lluita de la UAB, perquè en altres circumstàncies jo hauria acabat la meva recerca a l'atur, com tantes altres investigadors predoctorals.

A mi familia, a mis amigas, que con vuestra simple y necesaria existencia me hacéis tener bien presente que esto no es más que una tesis.

A G., por tantas cosas que no quedarán nunca por escrito.

Y a mis padres, por ser siempre casa, recreo y escuela.

Aquest projecte de tesi doctoral ha estat possible gràcies als ajuts de suport a departaments i unitats de recerca universitaris per a la contractació de personal investigador predoctoral en formació a Catalunya (FI SDUR 2021).